

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 23 (2-2017)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2017

Рецензенти:

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

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №11 від 27.11.2017 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №11 від 09.11.2017 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.23 (2-2017). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 312 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 23 (2-2017)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2017**

Reviewers:

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

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (Protocol № 11 of 27.11.2017),
Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 11 of 09.11.2017).*

International Editorial Board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 23 (2-2017). – Part 2. – Kamianets-Podilskiy, 2017. – 312 p.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

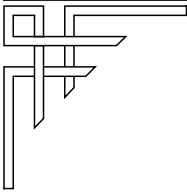
РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Ігор Бурчак</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО АНСАМБЛЮ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ	9
<i>Яюєци Ван</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	14
<i>Людмила Василенко</i> ПРОВІДНІ ПІДХОДИ ДО ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	19
<i>Лімін Вей</i> КОНСТРУКТИВНО-ТВОРЧИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ СПІВАЦЬКОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ	27
<i>Людмила Воевідко</i> АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	31
<i>Жанна Карташова</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗДІЙСНЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	37
<i>Роман Ковальський</i> ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА УЧНІВСЬКОГО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	44
<i>Алла Козир</i> АКМЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	49
<i>Наталія Косінська</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	53
<i>Дмитро Кудрицький</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ДОРОСЛОГО ВІКУ В КОНОТАЦІЇ ФОРТЕПІАННОГО АМАТОРСТВА	59
<i>Ольга Кузнецова</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧО-ПРОДУКТИВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ	67
<i>Віктор Лабунець</i> ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	71
<i>Денис Маковський</i> СТАН ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РОЗУМІННЯ МУЗИКИ В ІСТОРІЇ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ	79
<i>Іван Маринін</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ НАПЛИВОВОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ТРАДИЦІЙНІЙ ОБРЯДОВІСТІ УКРАЇНЦІВ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	85

<i>Наталія Мендерецька</i>	
ХУДОЖНЄ СКЛО КАМ'ЯНЕЧЧИНИ XVII-XIX СТОЛІТТЯ: ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ.....	91
<i>Майя Печенюк</i>	
МУЗИЧНА ФОРМА ЯК ЗАСІБ ВИКОНАВСЬКОЇ ВИРАЗНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ “КОЛИСКОВА” Л. ТИМКОВСЬКОЇ).....	96
<i>Олена Прядко</i>	
МІСЦЕ І РОЛЬ НАРОДНОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ В ПРАКТИЦІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	105
<i>Нассіб Радван</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-СКРИПАЛЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	110
<i>Лілія Сверлюк</i>	
СУЧАСНИЙ СТАН ГУМАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У ДИТЯЧИХ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВАХ ..	115
<i>Ярослав Сверлюк</i>	
СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ	121
<i>Тамара Ситник</i>	
АСПЕКТИ ЦІЛІСНОСТІ ВОКАЛЬНО-ХУДОЖНЬОГО СТАНОВЛЕННЯ СПІВАКА	127
<i>Юлія Тарчинська</i>	
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ГРИ У МОЦАРТІВСЬКОМУ СТИЛІ ПІАНІЗМУ	133
<i>Антоніна Штогрин</i>	
ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ТА СХІДНО- ХРИСТІЯНСЬКОЇ АТРИБУТИКИ Й АРХІТЕКТУРИ.....	138
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Алла Богуш</i>	
МОВЛЕННЕВОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ.....	142
<i>Галина Ватаманюк</i>	
РОЗМАЇТТЯ ДИТЯЧИХ КНИГ – ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ	147
<i>Ірина Газіна</i>	
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	154
<i>Мар'яна Гордійчук</i>	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	160
<i>Лілія Зімакова</i>	
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	167
<i>Наталія Каньоса</i>	
ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	172

<i>Наталія Ковалевська</i> ВПРОВАДЖЕННЯ У РОБОТУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НОВОЇ ФОРМИ СПІВПРАЦІ – СІМЕЙНИЙ КЛУБ	179
<i>Тетяна Логвін</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	184
<i>Валентина Мартиненко</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	189
<i>Олена Новак</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	196
<i>Олена Олійник</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАЛАШТУВАННЯ ДИТИНИ НА ПУБЛІЧНИЙ ВИСТУП У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	203
<i>Раїса Шулигіна</i> ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗЛАГОДИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕОЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	209
 РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Наталія Бейліс</i> УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ГАЗЕТ І ЖУРНАЛІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ	215
<i>Наталія Гудима</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ РИТОРИКИ	220
<i>Антоніна Зваричук</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІМЕННИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	224
<i>Наталія Колотило</i> ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	229
<i>Олеся Мартіна</i> ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В СИСТЕМІ РОБОТИ НАД СЛОВОМ У МЕТОДИЦІ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	234
<i>Наталія Мелекесцева</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	239
<i>Тетяна Олинець, Леонід Гурман</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	245
<i>Дмитро Ольшанський</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	250
<i>Анжеліка Попович</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИОКРЕМЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	257

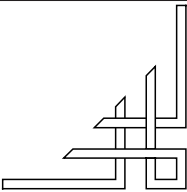
<i>Валерій Редько</i> ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРЕДУМОВА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ АНАЛІЗУ	264
<i>Тетяна Сторчова</i> ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	276
<i>Наталія Третяк</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	282
<i>Ірина Тригуб</i> ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ КОНТЕКСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ	287
<i>Світлана Шандрюк</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	292
<i>Світлана Шевченко</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ШКІЛ З 2-3 МОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	298
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	309
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	312



РОЗДІЛ 1

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 378.147:[373.5.011.3 – 051:78]

Ігор Бурчак
Ihor Burchak

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО АНСАМБЛЮ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF THE CHILDREN'S ENSEMBLE OF SPORTS AND BALLROOM DANCING

У статті розглянуто теоретичні аспекти розуміння сутності професійної компетентності майбутнього керівника дитячого ансамблю спортивно-бального танцю. Обґрунтовано структурні компоненти професійної компетентності; зазначено увагу на вагомих складових сучасного педагога, його готовності до педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність хореографа, компоненти професійної компетентності, когнітивний компонент, практично-творчий компонент, ціннісно-орієнтаційний компонент, спортивно-бальний танець, дитячий ансамбль.

Підготовка сучасних фахівців-хореографів керівників дитячим ансамблем спортивно-бального танцю передбачає розвиток серйозної теоретичної бази знань та широкого спектру практичних умінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності. Вона має свою структуру, яка формується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за рахунок ефективного та якісного поєднання інформаційної та творчої функції навчання.

Забезпечення розвитку і перспективи дитячого хореографічного колективу спортивно-бального танцю, а також організація діяльності керівника, здебільшого залежить від особистих психологічних і професійних якостей учителя-хореографа, рівня його ерудиції і професійної компетентності під час здійснення навчально-виховного процесу. Творчий успіх хореографічного колективу, його створення і функціонування тісно пов'язані з професійно-педагогічною та культурно-освітньою підготовкою майбутнього керівника хореографії.

Критерієм ефективності професійної підготовки хореографа до готовності керівництва дитячим колективом спортивно-бального танцю, на нашу думку, повинна бути достатньо сформована професійна компетентність як складна взаємодія особистісних та професійних характеристик.

Метою статті є розкриття складових професійної компетентності сучасного керівника ансамблю спортивно-бального танцю, обґрунтувати компоненти професійної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що проблемі формуванню професійної компетентності майбутнього педагога присвячені праці вчених: Н. Бібік, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, Г. Фрейман та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх керівників хореографічного колективу висвітлювалися в дослідженнях Л. Андрощук, О. Бурлі, С. Забрєдовського, О. Таранцевої, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, О. Мартиненко, М. Рожко, Ю. Ростовської, Л. Цветкової, Ю. Шмакової

та ін. Дослідження питання формування професійних компетентностей для роботи в дитячому колективі розкриваються лише в окремих дослідженнях (О. Мартиненко, А. Шевчук), а також висвітлюються в навчально-методичних посібниках з теорії та методики роботи в дитячому хореографічному колективі (Н. Бугаєць, В. Волчукова, В. Годовський, О. Голдріч, Н. Корисько, М. Пінчук, Л. Савчин, С. Шалапа та ін.).

У педагогічному словнику компетентність розглядається як “сукупність необхідних знань і властивостей особистості, які дозволяють професійно підходити і ефективно розв'язувати завдання у відповідній галузі знань, науковій чи практичній діяльності” [11, с. 67].

Н. Ничкало дає визначення професійної компетентності як сукупності знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [3, с. 78]. При цьому, як наголошують В. Болотов, В. Сериков, компетентність, виступаючи результатом навчання, є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного й діяльнісного досвіду. Як вважають науковці, компетентності неможливо навчити. Компетентною особистість може стати лише сама, використовуючи різноманітні моделі поведінки в своїй професійній галузі, обираючи лише ті, які в найбільшій мірі будуть відповідати його стилю, етичному смаку, моральним орієнтирам та інтересам [1, с. 21].

Дещо ширше поняття професійної компетентності вчителя розглядають І. Зязюн [10] та А. Маркова [7]. Так, І. Зязюн під професійною компетентністю вчителя розуміє знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості [10, с. 30]. А. Маркова тлумачить професійну компетентність педагога як його обізнаність про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями бажання для дії виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами [7, с. 84].

Щодо професійної компетентності керівника хореографічного ансамблю, то в контексті обраної теми, буде доцільним визначення О. Мартиненко, що тлумачить її як особистісну характеристику, яка включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, вміння та навички, які формуються під впливом професійного середовища і сприяють успішності процесу засвоєння теорії, методики та практики педагогіко-хореографічної діяльності, духовно-творчому становленню особистості майбутнього фахівця [8, с. 10].

У цьому контексті, на нашу думку, цілком обґрунтованим є висновок, що професійна компетентність майбутнього вчителя хореографії змістовно має містити не тільки знання, вміння, але й передбачає формування ним ціннісного ставлення до хореографічно-педагогічної діяльності в освітньо-виховних закладах, позитивної мотивації, зразків творчої та комунікативної діяльності у професійному та соціокультурному середовищах.

Отже, професійна компетентність керівника дитячого ансамблю спортивно-бального танцю – це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності, теоретичній і практичній готовності керівника хореографічного ансамблю до викладання спортивно-бального танцю в системі шкільної та позашкільної освіти, спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у практичній педагогічній діяльності. Компетентність також включає професійно-педагогічні якості, художні та естетичні потреби, інтереси, знання та вміння, які формуються у професійному середовищі і допомагають успішному процесу засвоєння теорії та практики педагогіко-хореографічної діяльності та духовно-творчому розвитку особистості.

До структури професійної компетентності керівника дитячого ансамблю віднесено когнітивний, практично-творчий та ціннісно-орієнтаційний компоненти [9, с. 30].

Основою когнітивного компонента складають знання. Під знаннями розуміємо узагальнений досвід людства, що відображає різні сторони дійсності у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій, якими володіє наука [12, с. 82].

Д. Корабельнікова розрізняє знання двох типів, якими повинен володіти вчитель-хореографі: ключові, які відображають найбільш загальні явища хореографічного мистецтва, зокрема знання щодо пластично-рухової мови, історичного розвитку хореографічного мистецтва й закономірностей композиційної будови танцю; часткові, до яких відносяться знання та практичні навички у виконанні основних рухів різних танцювальних напрямків (класичний, народно-сценічний, історико-побутовий, бально-спортивний та сучасний танець), знання біографічних відомостей життя та творчості видатних хореографів, балетмейстерів і виконавців, знання історії створення значущих для розвитку мистецтва хореографічних постановок, елементарні знання теорії музики тощо [6, с. 120].

Отже, визначимо основні знання, якими керівник ансамблю спортивно-бального танцю має володіти: з історії хореографічного мистецтва та бального танцю; зі спортивно-бальної танцювальної творчості; видів спортивно-бального мистецтва, стильових особливостей та специфіки виконання окремих рухів та танців європейської та латиноамериканської програм; найбільш вагомих хореографічних творів видатних балетмейстерів та виконавців бального танцю світу; систем хореографічної освіти і виховання дітей; основних напрямів і перспектив розвитку освіти та педагогічної науки в Україні, близькому зарубіжжі, світі; методики організації роботи з дитячим хореографічним ансамблем; психології танцювальних та музичних здібностей людини; особливостей вікового фізіологічного розвитку дітей; теорії та методики викладання хореографічних дисциплін; теорії та методики викладання латиноамериканських і європейських бальних танців; основної, спеціальної, науково-методичної, інформаційно-бібліографічної літератури з мистецтвознавства, педагогіки, хореографічного мистецтва та виконавства.

Окрім того, професійна компетентність майбутніх керівника хореографічного ансамблю не можлива без знання ними принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної діяльності, в знанні загальнонаукової методології, сформованості світогляду, розвиненості умінь з організації і проведення педагогічних досліджень, обізнаності з методологічних норм та уміння їх застосовувати в процесі вирішення проблемних ситуацій, здатності до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування деяких концептуальних положень, уміння прогнозувати, проектувати та управляти навчально-виховним процесом.

До складу практично-творчого компонента професійної компетентності керівника ансамблю спортивно-бального танцю включено педагогічну діяльність, хореографічно-виконавські уміння і навички, до яких можуть бути віднесені сформованість і відпрацьованість різних видів виконавської техніки спортивно-бального танцю, артистизм, вміння перевтілюватись та передавати художні образи, навички хореографічної імпровізації.

Окрім того, до складу практично-творчого компонента професійної компетентності майбутнього керівника ансамблю спортивно-бального танцю включено педагогічно-хореографічний досвід, як сукупності знань і умінь, які постійно набуваються в процесі життя. Під досвідом розуміється узагальнені художньо-естетичні знання, уміння та навички, що закріплені в пізнавальній діяльності і морально-естетичній поведінці [4, с. 20].

Т. Клименко вважає, що педагогічний досвід об'єднує в собі знання й уміння, педагогічну науку і педагогічне мистецтво. Зазначає, що, розкриваючи сутність поняття, потрібно враховувати не тільки результативний бік педагогічної практики, але й процесуальний, який включає діяльність учителя. На думку вченого, структуру досвіду складають:

- інтелектуальний компонент, який включає в себе теоретичні знання з різних галузей педагогічної діяльності;
- емоційно-вольовий компонент, який передбачає якість професійних умінь, відповідальне, творче, емоційне відношення до педагогічної праці, здатність приймати нетипові рішення в різноманітних педагогічних ситуаціях;

- прогностичний компонент, який передбачає вміння вчителя планувати навчально-виховну роботу [5, с. 86-87].

Результатом педагогічного досвіду виступають сформовані на базі знань і навичок практичні *вміння*, які проявляються в можливості ефективно здійснювати професійну діяльність у відповідності з завданнями та умовами, в яких потрібно діяти.

Отже, наведемо виконавсько-педагогічні вміння, необхідні керівнику ансамблю спортивно-бального танцю:

- творчо проводити заняття хореографії у відповідності з метою та цілями організації навчально-виховної роботи ансамблю.
- здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати танцювальний репертуар та музичне оформлення до танців для лекцій-концертів, скласти сценарії до свят та розваг тощо;
- сприймати, інтерпретувати та виконувати хореографічні твори;
- визначати види, лексику та музику які відповідають спортивно-бальному танцю;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання учасників ансамблю, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї.

Ціннісно-орієнтаційний компонент фахової компетентності майбутнього вчителя складають ціннісні орієнтації людини, тобто те, що має певну матеріальну або духовну вартість [13, с. 789]. Цінності є відображенням засвоєння особистістю предметів і продуктів духовної діяльності людини та мірилом, за якими здійснюється оцінювання їх властивостей.

Засвоєні майбутнім учителем нормативи значною мірою визначають перебіг його діяльності. Саме у процесі засвоєння соціального досвіду, формування особистих смаків, оцінок дійсності відбувається становлення й розвиток системи ціннісних орієнтацій, під якими розуміється компонент свідомості або внутрішньої структури особистості, який виявляється у вигляді ціннісного відношення особистості до дійсності, характеризує загальну спрямованість людини й фіксується в інтересах, потребах, мотивах, установах [2, с. 11-31].

Ціннісні орієнтації відносяться до психологічної структури особистості й становлять єдність здібностей, смаків, інтересів, потреб тощо. Формують ціннісні орієнтації під час танцювальної практики. Основою ціннісних орієнтацій, які реалізуються у навчання, становлять мотиви професійної діяльності.

До основної категорії ціннісних орієнтацій професійної компетентності керівника ансамблю спортивно-бального танцю відносять інтеріоризовані педагогічні цінності: загальнолюдські гуманістичні цінності та цінності, що пов'язані із самоствердженням, самовдосконаленням та самореалізацією у суспільстві й професійній субкультурі тощо. Що доводить про сприйняття особистістю визначених цінностей та формування на їхній основі ціннісних орієнтацій, що зумовлюють активність та спрямованість особистісного професійного розвитку майбутнього керівника спортивно-бального ансамблю. Крім того, важливе місце відводиться особистісному ставленню майбутніх керівників-хореографів до танцю і процесу його пізнання, виявлення особистісного сенсу хореографічного твору.

Отже, узагальнюючим результатом процесу формування професійної компетентності майбутнього керівника спортивно-бального ансамблю є загальна готовність до професійної діяльності, а також готовність до відповідних дій у конкретних ситуаціях. Зміст професійної компетентності видозмінюється відносно умов життя та вимог щодо професійної діяльності.

Розвиток ключових і професійних компонентів фактично визначає зміст підготовки майбутніх фахівців, результатом якого має стати якісне виконання професійних функцій.

Професійна компетентність керівника ансамблю спортивно-бального танцю є інтегрованим утворенням у професійній структурі особистості студента, як одним із проявів його професійного становлення та професійно-педагогічної культури, показником сформованості

характеристик та якостей, необхідних в системі психолого-педагогічних та професійних знань, умінь та навичок, досвіду ціннісного ставлення до хореографічного мистецтва, зокрема спортивно-бального, відповідно до суспільних вимог, що забезпечують необхідний рівень готовності для здійснення хореографічно-педагогічної діяльності та впливають на високий рівень самоорганізації та професійної самореалізації.

Структура професійної компетентності майбутнього керівника ансамблю спортивно-бального танцю складається з трьох компонентів: когнітивного, практично-творчого та ціннісно-орієнтаційного.

Список використаних джерел

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 23–28.
2. Волкова В. А. Формирование профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Волкова В. А. – К., 2000. – 166 с.
3. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник : навч. посібник / С. У. Гончаренко. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
4. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів / О. Н. Дем'янчук. – К. : ІСМН, 1997. – 64 с.
5. Клименко Т. К. Подготовка студентов педвузов к изучению и анализу педагогического опыта / Т. К. Клименко // Система общепедагогической подготовки студентов педвузов и пути её совершенствования: Межвузовский сборник научных трудов. – М. : МГПИ им. В. Ленина, 1988. – С. 82–93.
6. Корабельнікова Д. С. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії / Д. С. Корабельнікова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – №4. – С. 118–121.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Мартиненко О. В. Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу : колективна монографія / О. В. Мартиненко. – Бердянськ : Ткачук О.В., 2015. – 256 с.
9. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Михаськова М. А. – К., 2007. – 234 с.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноста ін.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
11. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.
13. Яременко В. В. Новий тлумачний словник української мови / В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконт, 2000. – 942 с.

The article deals with theoretical aspects of understanding the essence of professional competence of the future head of the children's sports ballroom dance ensemble as a synthesis of not only the formation of knowledge and abilities, but also of the formed value attitude to choreographic and pedagogical activity, positive motivation, samples of creative and communicative activities in professional and socio-cultural environments. It is reported that competence includes the professional and pedagogical qualities, artistic and aesthetic needs, interests, knowledge and skills that are formed in the professional environment and that help to create the successful process of mastering the theory and practice of pedagogical, choreographic activity and the spiritual and creative development of personality.

It is spoken about structural components of the professional competence of the head of children's sports-ballroom dance ensemble, which include cognitive, practical-creative and value-orientation components.

It gives a detailed analysis of cognitive component of the professional competence of the head of the children's sports ballroom dance ensemble. The knowledge which is necessary for efficient management of the choreographic ensemble is determined.

It should be noted about practical-creative component of professional competence of the head of the of sports ballroom dance ensemble, which includes pedagogical activity, choreographic and performing skills.

The importance of value orientations of future choreographers, which refers to the components of consciousness or internal structure of the person, which are manifested in the form of value relationships of the individual to reality are identified. It is characterized by the general orientation of a person and fixed in the interests, needs, motives, installations.

Much attention is given to the significant components of a modern teacher, his readiness for pedagogical activity. The criterion of the effectiveness of the choreographer's professional training to the readiness of the leadership of the children's sports ballroom dance team is a sufficiently developed professional competence as a complex interaction of personality and professional characteristics.

Key words: *professional competence of the choreographer, components of professional competence, cognitive component, practical and creative component, value and orientational component, sports ballroom dance, children's ensemble.*

УДК 371.134

Ван Яюеци
Wang Yuyueqi

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

METHODOICAL ASPECTS OF POLYART WORLDVIEW FORMATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

У статті актуалізуються проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Поліхудожній світогляд розглядається як базовий компонент особистості вчителя музики. Визначаються концептуальні засади, пріоритетні принципи та методичні засоби ефективного формування поліхудожнього світогляду музиканта-педагога.

Ключові слова: *поліхудожній світогляд, музичне мистецтво, фахова підготовка вчителя, методичні підходи, принципи навчання.*

У сторіччя наукового прогресу та інформаційних технологій мистецьке життя вирізняється надзвичайною динамікою, стрімкою зміною естетичних еталонів та художніх уподобань. У складному та суперечливому перебігу мистецьких подій все чіткіше окреслюється тенденція до інтеграції та взаємодії різних сфер духовного буття сучасної людини.

Світоглядна настанова на художній синтез особливої ваги набуває в галузі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Перебуваючи у пошуку ідеальної моделі педагогічного процесу, сучасна освітня система спрямована на формування досвіду опанування та транслявання в соціум універсальної мови художнього світу. Саме це має забезпечити можливість свободи самовираження, саморозвитку та самоствердження особистості в суспільстві.

Практика освітньої діяльності доводить, що педагогічне мистецтво вчителя ґрунтується на вмінні прилучити учнів до його власних цінностей та зробити привабливим самостійний пошук й відкриття ціннісних сенсів. У такому контексті проблемною ланкою професійної

підготовки сучасного вчителя музики залишається питання формування поліхудожнього світогляду.

Проблему формування світогляду ґрунтовно висвітлено в науковій літературі. На сьогодні існує вагомий філософський доробок у дослідженні процесу формування світогляду особистості (Р. Арцішевський, В. Афанасьєв, В. Шинкарук). Аналіз закономірностей формування світоглядних знань представлено в дослідженнях відомих вчених-психологів (Л. Виготський, Л. Божович, С. Рубінштейн). Педагогіка розглядає змістові, структурні та методичні основи процесу формування світогляду (П. Блонський, А. Дістервег, Я. Коменський, В. Сухомлинський). Різні методичні підходи до формування світоглядних засад особистості висвітлено в працях українських вчених (І. Бех, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало). У дослідженнях останніх років знайшли відображення такі аспекти, як художньо-інтеграційні процеси в мистецькій освіті (Л. Масол, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Шевнюк); розуміння поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики як умови успішної професійної самореалізації (О. Боблієнко, Т. Дорошенко); усвідомлення соціальної значимості поліхудожнього виховання (О. Бузова, О. Гайдамака, Лі Данься); розкриття змісту художнього світогляду вчителя музики (К. Васильківська).

Актуальним завданням сучасної вищої школи є формування світогляду майбутнього фахівця, який відповідає особливостям соціально-культурного розвитку сьогодення, що зумовлює необхідність оновлення змісту знань та практичних умінь як базових складових навчального процесу. Суперечність між зростаючою потребою в поліхудожній освіченості фахівців мистецької сфери, суспільними запитами щодо професійних й світоглядних принципів майбутніх спеціалістів та відсутністю ефективних шляхів формування даних якостей визначають актуальність дослідження означеної проблеми.

Мета статті полягає у визначенні методичних підходів щодо формування поліхудожнього світогляду вчителя музики в умовах інструментального навчання, висвітленні ефективних способів його розвитку.

Пошук ефективних методик формування поліхудожнього світогляду ґрунтується на розумінні того, що “світогляд є не простим знанням, не простим переконанням, а особливим ідеальним явищем, що регулює відносини між знаннями і практичною перебудовою світу. Тому світогляд – це не просте світорозуміння, але й знаряддя світоперетворення” [4, с. 135]. Окремо слід звернути увагу на останні висновки вчених, де підкреслюється, що різні професії формують специфічні професійні типи світогляду. Поліхудожня підготовка вчителів музики передбачає формування в них естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності, залучення їх до різних видів мистецтва [2]. Стає очевидною необхідність вдосконалення організації музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики шляхом вирішення проблеми його цілісного художнього розвитку в контексті інтеграції, взаємопроникнення різних видів мистецтва, їх взаємозв'язків та глибинної взаємодії.

Оскільки поліхудожнє виховання передбачає опанування різноманітних мистецтв, які виступають формами єдиного художньо-творчого освоєння світу, а також розвиток загальнохудожньої культури фахівця, пошук ефективних шляхів формування поліхудожнього світогляду вчителя музики передбачає звернення до основних положень гуманістичного, аксіологічного, культурологічного, поліхудожнього, особистісного, феноменологічного підходів.

Якість сучасної освіти визначається не тільки певним обсягом знань, а й особистісними характеристиками, що роблять фахівця здатним до постійного відновлення духовного діалогу з навколишнім соціально-культурним середовищем. Гуманістичний підхід є провідним напрямом у процесах модифікації сучасної освіти. Визнано, що основу загальнолюдської культури складають гуманістичні цінності освіти, які зумовлюють дієвість особистісно-орієнтованої моделі навчання, забезпечують процеси самовизначення та самовдосконалення. Гуманізація розглядається як “специфічна педагогічна діяльність, спрямована на організацію

педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її прояви у власне “особистісних” діях – цілепокладанні, смислоутворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді” [6, с. 8].

Важливим компонентом гуманітарної парадигми в освіті виступає аксіологія. Численні дослідження підтверджують, що ціннісні орієнтації пронизують усе життя в духовній і матеріальній сферах. Важливим є забезпечення аксіологічної складової, що є необхідною передумовою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сутність *аксіологічного підходу полягає у залученні вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування*; а також формуванні в майбутнього вчителя музики системи професійних та загальнолюдських цінностей, як визначальних чинників ставлення особистості до світу і самого себе. Відповідно до цього “аксіологічний підхід виступає інструментом ціннісного осмислення системної, інтегративної сутності художнього світовідношення, в світлі якого пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні та творчі процеси створюють новий світ духовних цінностей” [1, с.11].

Виступаючи реципієнтом культурних цінностей, учитель музики створює культурне середовище для навчання і виховання учнів. Професійна підготовка музиканта, заснована на *культурологічному підході*, формує в учителя досвід організації навчально-виховного процесу, зорієнтованого на опанування загальнолюдськими духовними цінностями. Культурологічний підхід до будь-якої сфери соціального і психічного життя дослідники визначають як “сукупність методологічних прийомів, що забезпечують її аналіз крізь призму системотвірних культурологічних понять, таких, як культура, культурні зразки, норми й цінності, суспільний устрій і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси” [7, с.9]. Повноцінному осягненню музичного смислу сприятиме оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, що дозволяють усвідомлювати твори музичного мистецтва як культурний феномен. У такий спосіб, “значущість художньо-естетичних та культурологічних аспектів музично-виконавської діяльності зумовлює необхідність використання в змістовній структурі інструментально-виконавської практики культурологічних та поліхудожніх компонентів” [8, с. 42].

Синкретична природа музичного мистецтва та вимоги сучасного суспільства до фахових умінь музиканта зумовили введення до наукового обігу *поліхудожнього підходу*. Вивчення особливостей світогляду вчителя музики крізь призму поліхудожнього підходу дає змогу впливати на становлення художніх образів у його свідомості шляхом реалізації духовних зв'язків слова і звуку, кольору і простору, руху і жести на рівні творчого процесу. Наголошуючи на важливості узгодження професійної підготовки вчителя музики з потребами цілісного підходу до художньо-виховної роботи в школі, вчені звертають увагу на те, що “поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики має забезпечити дуже важливий педагогічний аспект, що пов'язаний з готовністю застосовувати різні види мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами” [3, с.111].

Необхідність орієнтуватися в безмежному духовному просторі, розмаїтті художніх образів різних видів мистецтв актуалізує ідеї *особистісно-орієнтованого підходу*, спрямованого на забезпечення художньо-творчої самореалізації індивідуума. В межах даного підходу передбачається опора на природний процес саморозвитку, реалізацію творчого потенціалу особистості та створення для цього відповідних умов.

Доведено, що “повноцінне сприймання мистецтва регулюється потребою реципієнта у спілкуванні з художніми образами, що в свою чергу загострює питання вибіркового ставлення особистості до художньо-естетичних цінностей, усвідомлення власних неповторних переживань емоційного змісту художніх творів, індивідуального оцінювання художніх образів” [5, с. 46].

Вважається, що художній твір переживається глибше, якщо людина особисто пізнає його ідейний зміст, вкладає в нього власний смисл, а не отримує це ззовні. Це акцентує суб'єктивний смисл художніх орієнтацій, актуалізуючи феноменологічний підхід в професійній підготовці вчителя музики. Система феноменологічних редукацій вводить всіх учасників у специфічну

сферу трансцендентної свідомості, яка перетворюється в універсальне поле феноменологічних рефлексій, тобто смисл художнього твору сприймається через власне поле свідомості індивідуума. В іншому випадку художнє явище залишається не пережитим, не усвідомленим, а лише поіменованим. Для мистецької освіти феноменологічний підхід має виняткове значення, оскільки визнає головною цінністю унікальність й неповторність смислу життя кожної людини, який віднайти може для себе тільки вона сама. Феноменологічний підхід спрямовує на рефлексію та художню творчість, суб'єктивне знаходження та розкриття смислового потенціалу твору мистецтва.

Висвітлені методологічні підходи складають концептуальні засади процесу формування поліхудожнього світогляду вчителя музики, потребуючи подальшої конкретизації змісту методичного забезпечення означеного процесу. У практичній діяльності підґрунтям формування поліхудожнього світогляду вчителя музики виступають відповідні принципи, педагогічні умови та методи навчання. Методичні принципи, взяті нами за основу організації процесу формування поліхудожнього світогляду вчителя музики, різною мірою знайшли своє обґрунтування у працях сучасних дослідників, а саме:

- *принцип культурологічної спрямованості* інструментально-виконавської підготовки, що передбачає розвиток поліхудожньої свідомості на основі формування системи цінностей особистості, засвоєння загальнолюдської і національної культури, усвідомлення і відтворення власних культурних потреб, інтересів і здібностей у виконавській інтерпретації художніх образів;
- *принцип інформаційного забезпечення навчання*, який ґрунтується на процесах збагачення фонду фактичного матеріалу відносно мистецьких явищ, розширення музично-слухового досвіду, активізації оцінної та коригувальної функцій музичного сприймання, ознайомлення з широким арсеналом різноманітних виконавських засобів;
- *принцип емоційної насиченості виконавської інтерпретації*, що включає розвиток емоційних реакцій на художні образи мистецтва, мотиваційну спрямованість на художньо-творчу діяльність, захопленість та емоційно-ціннісне ставлення до художньо-творчої діяльності, прагнення до самовираження, зорієнтованість навчання на формування емоційного досвіду спілкування з музичним мистецтвом та використання його у практично-виконавській діяльності;
- *принцип індивідуалізації навчального процесу*, що орієнтує на реалізацію особистісного досвіду в навчальному процесі, варіативність форм і змісту навчання, актуалізацію пізнавальної, емоційно-вольової сфери індивідуума, визнання неповторності особистості, розвиток самобутності, вибір власних смислів навчання, формування самостійності та самосвідомості, власного ставлення до художнього змісту музичних творів, активізацію особистісного творчого потенціалу студента у музично-виконавській діяльності;
- *принцип розширення сфери самостійного навчання*, що потребує формування досвіду узагальнення та систематизації знань, інтелектуальної активності, психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення власних знань, вироблення умінь орієнтуватися в інформації; стимулювати пошуку самостійних шляхів реалізації художнього світовідношення, розвиток навичок моделювання певних виконавських засобів, здатності до засвоєння нових засобів роботи над музичними творами, навичок самостійного розв'язання проблемних ситуацій;
- *принцип урізноманітнення форм і видів діяльності*, що передбачає єдність свідомої та активної діяльності, використання ефективних способів стимулювання потреби у різних видах виконавської діяльності, впровадження комплексної системи викладання, яка включає різноманітні форми (індивідуальну, ансамблеву, публічну) виконавської діяльності, застосування багатоманітних форм мистецької взаємодії, що стимулюють здатність бути естетично виразним і компетентним, творчу свободу у всіх видах діяльності.

Проведений аналіз досліджуваної проблеми зумовлює наступні висновки: світоглядна настанова на художній синтез в галузі мистецької освіти потребує оновлення педагогічної моделі, спроможної забезпечити опанування та транслявання в соціум універсальної мови художнього світу; пошук ефективних методик формування поліхудожнього світогляду має ґрунтуватися на усвідомленні регулюючих функцій світогляду; визначені нами методологічні підходи та принципи складають концептуальні засади та методологічне підґрунтя процесу формування поліхудожнього світогляду вчителя музики, потребуючи подальшої конкретизації змісту та творчого осмислення методичного забезпечення означеного процесу.

Перспективи подальших дослідницьких пошуків стосуються розробки продуктивних форм, методів та прийомів формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – Житомир : ПП “Рута”, Видавництво “Волинь”, 2008. – 232 с.
2. Бузова О. Д. Мета, завдання та принципи поліхудожнього виховання майбутніх учителів музики / Олена Дмитрівна Бузова // Наука і сучасність : Зб. наук. праць : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Логос, 2003. – С. 25–32.
3. Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації / Тетяна Володимирівна Дорошенко // Наукові записки Ніжинського держ. унів. ім. М. Гоголя. – 1999. – Ч. 2. – С. 108–112.
4. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования / отв. ред. В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1986. – 292 с.
5. Паньків Л. І. Методологічні засади формування художніх орієнтацій старшокласників в умовах позашкільної освіти / Людмила Іванівна Паньків // Наукові записки Ніжинського держ. унів. ім. М. Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. – 2017. – №1. – С. 45–48.
6. Ткач М. М. Становлення художнього світовідношення майбутніх музикантів-педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ткач Марія Михайлівна – Київ, 2004. – 21 с.
7. Шевченко О. М. Культурологічний підхід у професійній підготовці студентів музичних училищ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика проф. Освіти” / Шевченко Олена Миколаївна. – Київ, 2011. – 23 с.
8. Щербініна О.М. Інтеграція художніх знань як чинник творчого розвитку музиканта / Ольга Миколаївна Щербініна // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія : психолого-педагогічні науки, № 4. – Ніжин, НДУ, 2006. – С. 42–44.

The article deals with the problems of professional training of the future music teacher. The role of musical art as a means of creating a unique picture of the world is revealed. The factors of dynamic changes of aesthetic standards and artistic preferences of a modern person are highlighted. The trends to the integration of various spheres of the spiritual existence of society are outlined. Providing of the self-expression, self-development and self-identity is seen as a strategic direction of modern art education. The article focuses on the importance of the teacher, his ability to motivate students to search and discover their own values independently.

The author substantiates the topicality of a polyart worldview formation of the future music teacher in accordance with the peculiarities of the socio-cultural development of modern society. The contradictions between social queries concerning the professional and outlook principles of future specialists and the lack of effective ways of forming these qualities are revealed. The definition of methodological means for

forming a polyart worldview of a music teacher in terms of instrumental learning is considered as a way to resolve existing contradictions.

It is noted that various professions form specific professional types of worldview. Polyart training of music teachers involves the development of various types of art. The author substantiates the importance of artistic integration for the formation of a polyart worldview of a music teacher. The priority scientific approaches that make up the foundation of the polyart development of the music teacher are determined. Humanistic values of education are considered as the basis of universal human culture. Axiology serves as a tool for measuring spiritual values. The author substantiates the importance of cultural aspects of musical performance, which influence the perception of musical art works as a cultural phenomenon. It is emphasized the necessity of artistic and creative self-realization of an individual.

Key words: polyart worldview, musical art, professional teacher training, methodical approaches, principles of teaching.

УДК 378.016:784

Людмила Василенко
Liudmyla Vasylenko

ПРОВІДНІ ПІДХОДИ ДО ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

MAIN APPROACHES TO VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

У статті висвітлюються концептуальні положення вокальної підготовки майбутніх фахівців в умовах музично-педагогічної освіти, які впливають на утворення її багатокомпонентної будови та відповідають меті та конкретним завданням вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, що, за нашими припущеннями, має забезпечити ефективність процесів формування особистості студентів з позиції їх професійних компетентностей.

Ключові слова: вокальна підготовка, академічний спів, фізико-акустичні властивості звуку, техніка співацького голосоутворення, вокальний слух, вокально-виконавське мистецтво.

Кожне мистецтво, живопис або художня література, музика або архітектура, коли воно досягає високого рівня розвитку, прагне теоретично вникнути у власну практику, пізнати себе, осягнути свою сутність, узагальнити свої ж художні досягнення, прояснити творчий метод, усвідомити й затвердити свої принципи і закони, встановити своє місце серед споріднених видів мистецтва та, взагалі, у світі людської культури – одним словом, створити власну теорію. Цілком влучно зазначає болгарський дослідник О. Лілов, що: “Теоретичний аналіз творчого процесу є іманентною потребою як для мистецтвознавства, так і для самого мистецтва” [5, с. 15].

Теорія вокального мистецтва, методологія і методика XIX і XX століття розвивається із знаком монополізації з боку фізичного й фізіологічного поглядів. Опора на природні науки – акустику, фізику, механіку, біологію – була і є необхідною умовою становлення того або іншого виконавського принципу або методичної думки. Зокрема, методика вокального навчання завжди спиралася на наукові положення: Л. Работнова, котрий встановив закономірності дихального підзв'язкового режиму голосних звуків; С. Ржевкіна та В. Бартолом'ю, які у своїх дослідженнях відкрили, відповідно, наявність у спектрі співацького голосу “низької і високої співочої форманти”; Р. Юссона, котрий висунув нейрохронаксихну теорію голосоутворення; Л. Дмитрієва, який розкрив основи принципу стабілізації глотки в режимі співу; А. Томатіса,

котрий визначив ефект впливу слухового аналізатора на режим голосових зв'язок (“ефект Томатіса”); В. Морозова, який розкрив біофізичні основи вокальної мови; М. Жинкіна, котрий визначив роль слухового зворотного зв'язку у процесі фонації.

Положення, розроблені цими авторами, лягли в основу теоретичного узагальнення сутності вокальної педагогіки, представленими в науково-методичних працях зарубіжних і вітчизняних педагогів-вокалістів: Д. Аспелунда, Д. Євтушенка, В. Ємельянова, І. Колодуба, О. Кравченка, Д. Люша, М. Микиши та інших, у яких викладено методичні основи вокальної педагогіки.

На відміну від методики викладання вокалу XVIII – початку XIX ст., яка характеризувалася певною схоластичністю навчання, відсутністю наукового підґрунтя, врахування знань фізіології голосового апарату, методичні засади вокальної педагогіки XX-XXI століть ґрунтуються на масштабних наукових відкриттях у галузі фізіології, медицини, акустики, психології, фонопедії та провідних підходах до вокального розвитку фахівців музично-естетичного профілю. Ці відкриття дають змогу розглянути вокальну методику багатоаспектно, урахувачи і психологічний, і фізіологічний, і емоційно-чуттєвий, і фізичний аспекти співацького розвитку студентів. Тому метою нашої статті є аналіз й узагальнення існуючих на теперішній час підходів, які дозволяють з позиції холізму підійти до розкриття сутності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Складна природа вокального мистецтва, з урахуванням об'єктивної даності процесу співу і суб'єктивної природи втілення виконавцем вокально-художніх завдань, дозволяє розглядати вокальне мистецтво в різних параметрах, що відповідають різним взаємозв'язаним, взаємообумовленим та взаємозалежним рівням співу, які у спектрі вокальної теорії зводяться до рівнів фонації (фізіолого-акустичний, психологічний, технічний та естетичний рівні фонації). Вказані рівні фонації втілюються у відповідних дисциплінах: а) фізіологія фонації; б) психологія співу; в) вокальна техніка; г) естетика вокалу. Фізіологія фонації та психологія співу складають наукову базу загальної теорії вокального мистецтва – вокальна техніка і естетика вокалу несуть в собі в теоретичному плані власне естетичну концепцію вокального мистецтва, в практичному ж плані – це живе вокальне виконавське мистецтво. Саме тому вокальна педагогіка повинна спиратися на загальну теорію вокального мистецтва, що розуміється як синтез усіх зазначених параметрів.

Щодо наукового обґрунтування процесу вокальної фонації, то найбільш розроблені в експериментальному і теоретичному плані фізіологія співу і вокальна техніка, що існує в спадкоємності живих вокальних традицій великих національних шкіл (італійської, російської, німецької, французької). Психологія ж співу й естетика вокалу розроблені недостатньо. Вказане відставання позначається на вокальній педагогіці, яка не має систематично розробленої загальнотеоретичної бази. Вокальне мистецтво має бути віддзеркалено у кожному з вказаних параметрів повністю й адекватно: у кожному параметрі воно має знаходити відповідний категоріальний апарат. Категорії ж не повинні механічно переноситися з однієї дисципліни в іншу. Загальна теорія вокального мистецтва визначає координацію і субординацію відповідних рівнів і категорій, обґрунтовує методологічну базу в перспективі міждисциплінарного підходу до системи наук про вокальне мистецтво та методику вокального навчання.

Упродовж тривалого розвитку теоретичної вокальної думки в різний час були створені вельми цікаві праці високого теоретичного рівня. У цих працях на основі філософії, поетики, музикознавства відповідної епохи, на основі емпіричного досвіду вокально-виконавської і педагогічної практики викладені основні принципи вокального мистецтва, на яких і ґрунтується вокальна методика.

Проблема комплектації змісту вокальної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва тісно пов'язана із специфікою самого співу. Його опрацювання відбувається в комплексі науково-теоретичних знань, практичних технічних навичок, що містяться у системі вокально-виконавських умінь та вокально-методичних здобутків, оскільки теоретичні знання

проблем вокальної педагогіки і практичний досвід застосування навчальних дій як механізмів педагогічного керівництва функціями голосовірних органів перебувають у постійному взаємозв'язку і взаємозалежності. Таке засвоєння знань, умінь і навичок властиве чуттєво-емоційній сфері людини, яка характеризується трьохрівневою структурою перебігу психічних процесів сприйняття – підсвідомого, раціонального і духовного (Дж. Лаурі-Вольпі).

Першоосновою співацького розвитку педагога вокалу завжди вважали формування технічних навичок співу. Зокрема, В. Ємельянов у своїх працях, присвячених застосуванню фонетичного методу у співацькому розвитку учнів, відокремлює технічний аспект від виконавського, вважаючи його найбільш значущим для опанування основ голосоутворення. Н. Гребенюк також підкреслює: щоб досягнути суттєвих результатів у художньому вихованні співака, необхідно спочатку пройти шлях формування вокально-технічних навичок, які відповідають академічній манері співу.

В академічному співі, за визначенням А. Лашенко, є деяка канонізація і нормативність, викликані необхідністю виявлення і закріплення універсальних і художньо виправданих засобів співочої техніки. “Академічний спів – це вокальна техніка, що забезпечує високий “коефіцієнт корисної дії” за інтенсивністю звучання, висотою, тембром і витривалістю голосу” [4, с. 44]. Тому вокальну підготовку в науково-методичній літературі розглянуто як педагогічно спрямовану систему індивідуальних занять, мета яких полягає в оволодінні стійкою вокальною технікою, тобто, здатністю свідомо і впевнено керувати процесом фонації залежно від вокально-технічних і художніх вимог музичного твору. Зазначений процес здійснюється на основі формування основних механізмів голосоутворення: акустичних (висота звуку, сила звуку, чистота інтонації, наявність високої і низької співацької форманти, тембральна привабливість, польотність голосу, вібрато, імпеданс тощо); фізіологічних (співацьке дихання, атака та опора звуку, нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики тощо); орфоепічних (чіткість дикції, прикритість та округлість звуку, система навичок з вокальної орфоєпії); психолого-педагогічних (вокальний слух, усвідомлене керування процесом голосоутворення і звуковедення тощо). У комплексі вони становлять структуру вокально-професійних умінь, на яких ґрунтується процес формування співацького голосу і які забезпечують необхідний рівень підготовленості співака до майбутньої професійної діяльності.

Як діяльнісна структура педагогічного процесу, кожен із цих механізмів ґрунтується на властивій йому сфері педагогічного впливу. Взаємодіючи, вони здатні забезпечити цілісну вокальну підготовку спеціаліста-музиканта, що потребує певного коригування, тобто, співвідношення основних положень кожного з цих механізмів і специфіки загальнопедагогічної підготовки педагога-музиканта у вищому навчальному закладі за рахунок комплектації змісту та дидактичних процесів їхньої реалізації. У такому випадку вокальна підготовка може стати систематизованим, послідовним педагогічним процесом з чітко розробленими механізмами голосоутворення в загальній системі освіти.

Особливе місце в комплексі вокально-професійних умінь посідає слуховий контроль педагога. Вельми важливою проблемою є зв'язок звуку зі слухом, або, як говорять вокалісти, з вухом. Природно, що вокальне мистецтво і його теорія повинні повністю враховувати фізико-акустичні властивості звуку так само, як “фізичні властивості фарб і мармуру не мисляться за межами живопису і скульптури”. Звуком керує слух. Культуру звуку визначає культура слуху: “Людина говорить і співає за допомогою свого вуха ... таким чином, вуха стає оберненим зовні головним органом нашої інформованості, нашого вокального жесту, контролю нашої мови”, – пише А. Томатіс у своїй книзі “Вуха і мова”. А у праці “Вуха і життя” читаємо: “Все більшого підтвердження отримує моя ідея про те, що емісія звуку, дія і реалізація відповідного вокального жесту є справою не стільки голосових зв'язок, скільки вуха”. Дослідження А. Томатіса дали можливість Р. Юссону зробити такий висновок: “Глотка утворює тільки ті гармоніки, які здатне сприймати вуха” [цит. за: 1, с. 89].

Вокальний слух виступає особливим видом музичного слуху, який виробляється тільки в процесі цілеспрямованих занять і не є притаманним людині від природи. За визначенням Ю. Юцевича, “вокальний слух – це складне музично-співацьке утворення, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів” [8, с. 76]. Він зазначав: “Вокальний слух – це особливий вид музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також баррорецепцію і вокально-тілесну схему. Здатність співака до оцінювання якості власної фонації та вміння її змінювати є показником виконавського вокального слуху” [8, с. 44]. Далі автор стверджує: “Вокальний слух діє рефлекторно, як контролер якості звуку, вносячи необхідні корективи співаку щодо вокального процесу, оскільки виконавець вирішує не лише технологічні, а й художні завдання. Все це дає підстави вважати зазначений вид вокального слуху виконавським та умовно пасивним, оскільки сфера його впливу обмежена самоконтролем співака” [8, с. 85]. Тому вид вокального слуху, сфера дії якого обмежена самим співаком і не передбачає втручання у процес фонації іншої людини, можна назвати виконавським.

Досвід роботи зі студентами переконує нас в тому, що, працюючи над “шліфуванням” їхнього співацького голосу, необхідно значну увагу приділяти й розвитку їхнього вокального слуху, оскільки вокальний слух надає майбутнім педагогам можливість оцінювати якість звучання власного голосу, контролювати його та удосконалювати, робить процес фонації усвідомленим. Тісний зв'язок формування слухових вокальних уявлень з моторикою голосового апарату покладено в основу розвитку співацького голосу.

Завданням педагога є формувати, крім виконавського вокального слуху майбутніх педагогів-вокалістів, їхній активний “педагогічний” вокальний слух як невід'ємний компонент вокального розвитку. Явище педагогічного вокального слуху має якісно інший характер. Педагогічний вокальний слух дозволяє не тільки оцінювати, але й, свідомо контролюючи, удосконалювати якість звучання голосу учня у процесі вокального навчання. “Вокально-педагогічний слух дозволяє накладати уявні вокальні відчуття учня на власні еталонні вокальні відчуття, аналізуючи їх, здійснювати цілеспрямоване педагогічне втручання в роботу голосового апарату учня. Такий вид педагогічного вокального слуху називають активним” [8, с. 86]. Усвідомлюючи, аналізуючи і порівнюючи звучання голосу учня зі звучанням власного голосу та вокальними відчуттями, педагог може впливати на процес його звукоутворення. Отже, досконале володіння педагогом власним співацьким голосом є необхідною умовою формування сукупності професійних умінь майбутнього педагога-вокаліста.

Складність оволодіння вокальним слухом полягає в умінні не тільки чути, а й відчувати та критично оцінювати звучання як власного голосу, так і голосу іншої людини, що є нелегким завданням навіть для досвідчених вокалістів. Вокаліст одночасно є виконавцем, а його голосовий апарат – інструментом, що і визначає основну складність критичного сприймання звучання власного голосу. Інформацію про роботу голосового апарату та звучання голосу вокаліст також отримує з боку суб'єктивних м'язових та вібраційних відчуттів організму, що сприяє формуванню здатності оцінювати та аналізувати вокальні дії, усвідомлено координувати фонаційний процес та ефективно впливати на вокальну діяльність учнів.

Специфіка професійної діяльності вчителя у спектрі вокального навчання, крім практичного засвоєння вокально-технічних навичок, вимагає глибокого усвідомлення механізмів процесу голосоутворення, володіння ґрунтовними знаннями з питань вокальної педагогіки, суміжних наук (акустики, біофізики, психології, фізіології, орфоепії, фонопедії, гігієни тощо), методики викладання співу в школі, історії вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Тому навчальні завдання дисципліни “Постановка голосу” мають ґрунтуватися на широкому колі знань про природу та механізми звукоутворення, закономірностях формування співацького голосу та керування цим процесом, розумінні сутності складних фонаційних явищ, які відбуваються в людському організмі, забезпечуючи досягнення кінцевого результату – створення художньо-музичного образу.

Процесу засвоєння студентами теоретичних знань має передувати оволодіння ними практичними навичками голосоутворення як основного компонента вокальної діяльності, оскільки головна проблема для викладачів дисципліни “Постановка голосу” і студентів – це гармонійне поєднання індивідуальної форми навчальних занять із вивченням та засвоєнням теоретичних знань на рівні досягнень сучасної науки про людський голос, усвідомлення взаємозв'язку та взаємовпливу неподільних меж навчального предмета – змістового та процесуального. Теоретичні знання з питань вокальної педагогіки та методики покликані систематизувати та узагальнювати вокально-практичні навички майбутніх фахівців, надати їм усвідомленості та наукової обґрунтованості.

Підтвердженням важливості теоретичного компонента вокальної підготовки студентів слугує твердження Н. Гребенюк, котра зазначає, що “навчання викладача вокалу передбачає засвоєння низки понять, у яких відображаються й закріплюються об'єктивні відношення взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їхня зумовленість усією системою навчання” [3, с. 264]. Авторка вважає, що теоретичною базою підготовки викладача вокалу є “осягнення як загальних закономірностей вокально-виконавського мистецтва (різні види музичного і вокального аналізу: історико-теоретичний, структурний аналіз музично-виражальних засобів та вокально-технічних, звукових, тембрових нюансів), так і суто вокально-педагогічного характеру (етапність у формуванні необхідних співацьких навичок, специфіка формування вокально-технічних і вокально-виконавських навичок)” [3, с. 265].

В. Антонюк зазначає, що зміст інформаційного циклу з розвитку співацького голосу у вищих навчальних закладах має включати відомості про анатомо-фізіологічну структуру голосового апарату, профілактику його захворювань, співацьке дихання, типи звучання й класифікації голосів згідно з регістрами та діапазонами, утворюючи теоретичну базу, на яку накладаються подальші знання основ художнього співу й техніки вокально-сценічної творчості.

Часто у практиці вокального навчання можна почути, що складність співацького інструменту та “гри” на ньому вимагає простоти теорії. Це не зовсім так. Простота невігластва (дефіциту необхідних знань) і простота дійсно мудрого митця – це якісно різні феномени. Засвоєння ж нового знання вимагає багато зусиль та волі. Якщо цього нема – нема й нового. Добре відомо, що нема нічого практичнішого за хорошу теорію. Спів – це практична дія і все, що нам дає теорія піддається практичній перевірці, стає зрозумілим і відчутним під час практичних дій. Тому потрібно не лише пізнавати теорію – потрібно діяти, оскільки тільки в діяльності розкривається можливість знайомства зі співочим інструментом, опановуються навички керування його роботою й інтелектуальні знання стають вміннями – практичним знанням свого тіла.

Говорити на початку XXI століття про те, що професійна вокальна підготовка повинна мати наукову базу, а придбання співацької техніки ґрунтується на певних знаннях будови та механізму роботи співацького апарату, – означає намагатися відчинити двері, які давно відчинені. З цим не тільки не сперечаються, про це, як ми встигли простежити з матеріалу попереднього підрозділу, говорять вже впродовж не одного століття. Разом з тим розуміння, що навчання співацькому мистецтву та вокальній техніці вимагає дещо більшого кола знань, аніж ті, які учень набуває шляхом проб і помилок, а потім у процесі власної професійної діяльності, ще не стало достатньо усвідомленим у середовищі вокальних педагогів – це прерогатива вокальної методології.

Оцінюючи сьогоднішній день з позиції історичної ретроспективи, можемо констатувати, що співацьке мистецтво, зокрема професійний спів сягнули неабияких висот. Не менш вражаючим є й інтелектуальний потенціал вірогідного знання, отриманий у результаті наукових досліджень, про що вже йшла мова. Разом із тим практичне навчання вокалу залишається переважно емпіричним, що ґрунтується на довільно інтерпретованих “таємницях” вокальної

школи (частіше – методики того чи іншого педагога) і, фактично зведеного до індивідуального співацького досвіду викладача.

Емпіризм вокального навчання яскраво виявляється в розмежованому існуванні науки, теорії та практики в головах педагогів, котрі, перш за все вважають себе співаками, а також у їхньому чисто утилітарному розумінні завдань наукових досліджень. Цей досвід уможливує практику паралельного існування сучасної науки про співацький голос та систему вокального навчання. А паралельність, як відомо, гарантія “нестікування”. Дослідниками вивчається переважно те, що співак не може, а часто і не повинен контролювати. І навпаки, те, що дає співакові можливість надійно орієнтуватися у співацькому процесі, – залишається недосяжним для вивчення “на відстані”, тобто, “з боку”. До того ж суперечність загострюється ще й тим, що, знаходячись з різних боків вокального мистецтва, співаки-практики і науковці розмовляють різними мовами: емпірична асоціативна мова співаків про свої уявлення і внутрішні відчуття часто незрозумілі дослідникам, котрі намагаються побачити їхнє об'єктивне підтвердження, а наукова мова дослідників виявляється для виконавців незрозумілою і сухою. Взяти хоча б для аналізу парадоксальність вокальної методики, на якій зосереджує свою увагу В. Юшманов. Дослідник зазначає, що кожний із тих, хто не займається співом, скаже, що вокальна методика сповнена парадоксів, які інколи неможливо пояснити і які, внаслідок звички, не завжди помічаються і самими співаками. По-перше, парадоксальними є вимоги до професійного голосу, а саме: для того, щоб бути чутним у різних приміщеннях, він (голос) має бути гучним (до 120 децибел, що за інтенсивністю звучання відповідає “ревінню” двигуна реактивного літака), але це не має бути криком; далі – голос має бути яскравим, летючим і разом з тим м'яким, тембрально наповненим; його тембральна однорідність не повинна бути тембральною одноманітністю, а проспівані голосні мають бути одночасно фонетично “опосередкованими” і мати яскраво визначену різноякісність. При цьому виявляється, що гучний звук може бути енергетично “порожнім”, і, навпаки, спів тихим звуком (піано) вимагає від співака таких же фізичних зусиль, як і спів на форте.

У лабірінті парадоксів опиняється учень, котрий намагається засвоїти співацьку техніку. Йому доводять, “що його завдання – навчитися регулювати співацьких видих, але співати “на видиху” не можна, а дихати треба не стільки легенями, скільки діафрагмою та животом, “спираючи” дихання, але не “запираючи” його. Від нього вимагається використання співацького “позіху”, однак категорично забороняється позіхати; він має зрозуміти, що голос не можна “виштовхувати”, але його звучання обов'язково має бути “близьким”, при чому під час співу звук повинен бути в носі, проте носу у звуці бути не може. До того ж, контролюючи співочий видих, співак повинен відчувати постійний прилив повітря у грудну клітину і при цьому йому треба, всупереч усім законам акустики та здорового глузду, посилати звук і повітря у голову, у задалегідь підготовлене “пусте місце”, де знаходяться лобні долі його головного мозку, звідки він, власне, і має починати співати” [9, с. 8].

Шлях наукового пізнання – “це не тільки кількісне накопичення достовірного знання про певне виявлення того чи іншого феномена реальності, але й складний пошук нових парадигм мислення – принципово нових вихідних установок свідомості (нових поглядів), які дозволяють побачити у новому ракурсі давно відоме, роблячи досяжним для розуміння й вивчення те, що раніше здавалося загадковим і невизначеним” [9, с. 9]. Нові парадигми мислення в науці не виникають спонтанно та на пустому місці. Потреба в них з'являється тоді, коли життєво важливі проблеми виявляються невирішеними у межах звичного мислення. Разом із тим, для того, щоб ця потреба стала усвідомлюватися як актуальна проблема і – що не менш важливо – з'явилась можливість перевірки наукової вірогідності нових ідей, – людиною має бути накопичений достатній запас достовірних знань, завдяки якому стає очевидною безпідставність попередньої системи мислення.

Отже, потреба формування науково-теоретичної бази знань студентів із питань вокальної педагогіки вимагає здійснення цілеспрямованого впливу на процес засвоєння теоретичних

знань щодо основних закономірностей співацького процесу, будови голосового апарату, акустичних характеристик процесу фонації та норм охорони співацького голосу.

Важливим компонентом “компетентнісного” рівня вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є її виконавський аспект. Аналізуючи літературні джерела з питань фахової підготовки педагога-музиканта, пересвідчуємося, що професія викладача, педагога, вчителя має багато спільних рис із професією актора. Зокрема, це виявляється в тому, що представники цих професій здійснюють цілеспрямований вплив на емоції, свідомість, світогляд аудиторії, формують певні культурні та інтелектуальні цінності. Це зумовлює необхідність оволодіння майбутніми фахівцями навичками сценічної майстерності, експресивно-виразними засобами передачі художнього образу вокального твору, інтерпретаторськими вміннями тощо. В. Морозов висловлює думку про те, що спів не можна розподіляти на технічну і виконавську частини, а розглядати його, як загальний процес – мистецтво співу. На необхідності єдності розвитку вокально-технічного та художньо-виконавського комплексу вокальних умінь наголошує Д. Люш: “Художньо-виконавська майстерність – кінцева мета навчання співу, але вона може бути досягнутою лише на основі високої вокальної техніки” [6, с. 13]. Розкриваючи питання художнього виконання вокальних творів, І. Колодуб зазначає, що емоції, настрої, виражені інтонаційно, є носіями змісту музики і завдяки їм світ ідей отримує образну форму.

Якщо можна сказати, що музика – “складна динамічна установка”, що вона “об’єктивізоване підсвідоме”, то перш за все це стосується співу, який, з психологічного погляду, можна охарактеризувати як установку, реалізовану за допомогою фонації, оскільки “ми творимо музику тому, що не можемо не творити її: адже ми живі, а живий стан невід’ємний від комплексу взаємозв’язаних, узгоджених автоколивальних процесів, організованих відповідно до музичної системи – “внутрішньої музики”. У стані “душевного хвилювання” ця система коливань позасвідомо проектується зовні, виплескуючись у тій або іншій формі. Окрім “душевної енергії”, співацька установка повинна відповідати висоті, силі, тембру і тривалості вокального тону. Вона повинна забезпечувати відповідність результату художнім завданням. У співі функція виразності надається вокальному колориту. Як зазначає Р. Юссон: “Людина співає, щоб виразити себе, і модулює цей вираз за допомогою вокального колориту” [7, с. 261].

Таким чином, ми наблизилися до проблеми функції і виразних можливостей співацького голосу. Голос не є тільки зовнішньою характеристикою вокального мистецтва. Звук голосу виражає всю глибину переживання і натхнення, художній рівень співу. Ось що з цього приводу каже Б. Асаф’єв: “... якщо людина заспівала ... якщо у неї хороший голос і її спів природний, і якщо вона ще й талановита, така, що виражає сенс виконуваного – люди підкорені. Співом людина вже виключається із сірої, звичної повсякденності...” [2, с. 215].

Саме тут, на “сценічному” етапі, технічна досконалість співу переходить у свою певну завершеність – виконання вокального твору, що забезпечується клопіткою роботою навчального процесу. Проте, навчальний процес не може бути перенесений на сцену, і слухач не зобов’язаний бути його свідком. У нього інші мотивації, оскільки його художні потреби пов’язані із передчуттям задоволення від художнього рівня виконавської майстерності співака, від його художніх уявлень, реалізованих до такого ступеня, коли новий емоційний поріг сприймання дозволить слухачеві отримати насолоду. Це стане можливим тільки при реалізації випереджаючого образу результату дії, коли образ, що реалізується, буде художнім настільки, наскільки його емоції зможуть стати такими. Виконавець повинен жити у світі художніх емоцій, відірвавшись від буденних переживань. Тому технічне самовдосконалення співака не є самоціллю, а лише умовою його художнього самовираження.

Реалізовані художні образи завжди ідеальні, і їхня відповідність образам досягнутих результатів визначає міру художності виконавського стилю. Ця міра зможе принести задоволення як слухачеві, так і самому виконавцю. Однак, відчувши це хоча б одного разу, співак прагне вдосконалення своєї майстерності, оскільки такої міри ще не встановлено. Саме це

прагнення, ця невдоволеність і стає стимулом його подальшого саморозвитку. Звичайно, не всі можуть піднятися на високий рівень виконання – на рівень художнього виконання. І тому безліч причин, серед яких не завжди все залежить від співака. Але прагнення до цього повинне бути. Співак-художник повинен намагатися вирвати слухачьку аудиторію з лежачого буденного мислення і буденних емоцій, піднявши його на рівень краси і одухотворення.

Отже, спів як виконавське мистецтво, охоплює сферу художнього освоєння світу. Проте, художнє освоєння дійсності за допомогою виконавця-художника неможливе, якщо він сам не зможе відчувати насолоду творення, піднесення – тобто відчуття позитивних емоцій, креативного мислення, піднявши їх на художній рівень. Тому одним із стимулів вокально-виконавської діяльності є спроба залучити до процесу утворення краси людей, котрі слухають тебе. І тут ніякі таємниці старих італійських маестро не допоможуть співу стати красивим, бо виміру такого співу не існує. Зате існує міра художнього співу, що визначається ступенем емоційного співпереживання слухача із виконавцем. Тільки високий ступінь співпереживання дозволяє мистецтву зціляти наші душі, знаходити в нас Добро, відкриваючи його нам.

Визначені концептуальні положення у конструюванні вокальної підготовки студентів в умовах музично-педагогічної освіти мають багатоаспектну внутрішню будову, складну структуру психолого-фізіологічних та музично-виконавських взаємозв'язків, які відповідають цілям і завданням професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

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

Список використаних джерел

1. Андгуладзе Н. Номо cantor: Очерки вокального искусства / Нодар Андгуладзе. – М. : Аграф, 2003. – 240 с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – М. : Музыка, 1971. – 373 с.
3. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : [монографія] / Н. Є. Гребенюк. – К. : НМАУ імені П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.
4. Лащенко А. П. Хоровая культура: Аспекты изучения и развития / А. П. Лащенко. – К. : Музична Україна, 1989. – 134 с.
5. Лиллов А. О природе искусства. Критика современных концепций буржуазной эстетики / А. Лиллов. – М. : Искусство, 1977. – 197 с.
6. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. В. Люш. – К. : Музична Україна, 1988. – 144 с.
7. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.
8. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу : [навчально-методичний посібник] / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
9. Юшманов В. И. Вокальная техника и её парадоксы / В. И. Юшманов. – СПб. : ДЕАН, 2001. – 128 с.

The preparing process of future teachers of musical art to vocal and pedagogical activities requires clear understanding of the importance of the teacher's personality influence on the formation of musical culture of schoolchildren, their pedagogical competence and the level of musical and professional preparedness. The perfect teacher's vocal voice, a wide range of means, including vocal content are prerequisites for engaging students in the world of musical art. Therefore, students' professional training in higher educational institutions is focused on the formation of professional qualities of a singer-performer, a teacher-musician,

their artistic-aesthetic tastes, the ability to work in the field of music, in particular, vocal art and vocal pedagogy.

In the training system of the teacher-musician, subject "Vocal training" is a profile discipline through the whole studying process in higher educational institution. The main purpose of the discipline is to create the competence level system of vocal training of future teachers of musical art. Thereby, the main tasks of the discipline are: aesthetic education for future music professionals, when the means of vocal art create a sense of beauty and the ability to understand and appreciate the richness of vocal art and singing skills; mastering of biophysical mechanisms of the singing process according to the basis of scientific data (the structure and functions of the vocal apparatus and the theory of vocalization); stable criteria for the quality of singing and singing skills; promotion and formation of such a phenomenon as "vocal hearing"; the formation of an adequate representation of singer's voice and its acoustic and artistic components; the formation and improvement of vocal-technical skills and vocal-performing skills that ensure conscious possession of vocal voice; future teachers' enrichment with fundamental knowledge of the methodology to form, develop and protect children's singing voices at the necessary amount to conduct vocal work with pupils of different school ages; stimulation for future specialists' singing and vocal-pedagogical skills improvement during the practical activity.

Key words: vocal training, academic singing, physico-acoustic properties of sound, technique of singing voice formation, vocal hearing, vocal and performing arts.

УДК 371.134.016:78

Вей Лімін
Wei Liming

КОНСТРУКТИВНО-ТВОРЧИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ СПІВАЦЬКОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

CONSTRUCTIVE-CREATIVE ASPECT OF TRAINING STUDENTS OF ARTS FACULTIES TO PRODUCTIVE VOCAL WORK WITH PUPILS

Стаття розкриває особливості конструктивно-творчого аспекту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної співацької роботи зі школярами. Виокремлено комплекс конструктивно-творчих особливостей, що охоплює інтерес та захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення. Містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння культурою співацького виконавства, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Стрижневими зв'язувальним цього комплексу виступає цілеспрямована співацька підготовка студентів і творчість у всіх її проявах.

Ключові слова: конструктивно-творчий аспект, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, продуктивна співацька робота зі школярами, комплекс.

Соціальні умови визначають ідейну та естетичну спрямованість співацького мистецтва, що впливає на характер підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Співаки завжди були виразниками конкретних ідей у своїй творчості, вносячи у традиційну атмосферу виконавства нові ідейні напрями, а вокальна техніка слугувала засобом вираження цих ідей. Шлях проникнення громадсько-значущих ідей: від політичного та державного ладу – в літературу та поезію, відтак – у музичну творчість, а звідти – у вокальне виконавство. Тому

конструктивно-творчий аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями є актуальним.

Конструктивно-творчий аспект підготовки студентів до виконавської діяльності виражає їх здатність до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії. Конструктивно-творчий комплекс віддзеркалює сутність набуття студентами мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти інтегрованих якостей керівника дитячого хорового колективу як провідної діяльності майбутнього учителя музики та синтезованих професійних знань, умінь та навичок вокальної діяльності.

Цей комплекс охоплює інтерес та захопленість вокально-виконавською діяльністю, спрямований на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення. Він також містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння культурою співацького виконавства, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Стрижневими зв'язуючими цього комплексу виступає цілеспрямована вокальна підготовка студентів й творчість у всіх її проявах.

Аналізуючи вокальну підготовку майбутніх учителів музики, ми розглядали її як фахову готовність студентів до практичної діяльності, успішність якої багато в чому залежить від точного визначення та впровадження необхідних для якісного забезпечення високого фахового рівня структурних компонентів. Структура мотиваційної сфери або спрямованості особистості характеризує природу найбільш значимих для особистості мотивів, що стають провідними при визначенні різних вчинків та дій. Вона є відбитком образу людини, всієї її особистості, динамічною формою її сутності. Спрямованість як складна структура формується в постійно взаємодіючих психічних процесах, поступово перетворюється у відносно сталі психічні формування, у свідомі дії, що людина спрямовує на життєво важливі цілі. Необхідність виділення мотиваційної складової пов'язана з тим, що мотивація діяльності вчителя є досить складним утворенням, яке вміщує різні види спонук: власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, що обумовлюють вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій. Зміст мотиваційної сфери дозволяє розкрити взаємовідносини між потребами та інтересами.

Потреби є рушійною силою розвитку особистості та її спрямованості, а інтереси як свідомі мотиви діяльності на рівні духовних потреб включаються в загальну систему мотивів, що визначають життєву позицію особистості. В основі спрямованості знаходиться система відношень до життя, людей, діяльності, до себе. Спрямованість можна характеризувати як суб'єктивну якість свідомості, що відбиває єдність знання про об'єктивну дійсність та певне відношення до неї.

Художньо-творча спрямованість особистості характеризується специфічною системою творчого ставлення до мистецтва з домінантною установкою на перетворювальну продуктивну діяльність, що має соціальну та суб'єктивну значущість. Для музичної педагогіки виховання потреби у творчості є однією із основних завдань і одночасно умовою формування творчої особистості майбутнього фахівця. Пробудження потреби до творчості, як компонента інноваційної діяльності, пов'язано з системою мотивів, які можуть й не збігатися з метою діяльності (О.М. Леонтьев) [2, с. 146]. Тому безперечно велике значення для продуктивної діяльності має відповідна мотивація. Для творчої діяльності характерна наявність інтересу до самого процесу творчості, до постановки творчих завдань та виявлення нових способів діяльності.

Мотиваційно-спрямований компонент охоплює як внутрішню (психічну), так і зовнішню (фізичну) пізнавально-навчальну активність та ініціативність студента, який цілеспрямовано йде до її мети в усвідомленні життєважливої мети і передбачає позитивний кінцевий результат вокальної підготовки. Інтерес до вокальної діяльності виступає також об'єктивною причиною вибіркового прагнення особистості опанувати життєво важливі об'єкти фахового пізнання (співацькі знання, навички, уміння, професійну постановку голосу, дитячу педаго-

гічну психологію тощо), а також є найефективнішим стимулом досягнення свідомо обраної мети – оволодіння вокальними знаннями, уміннями та навичками.

Потребу в фаховому самовдосконаленні майбутніх фахівців розглядаємо як рушійну силу активізації особистості в досягненні оптимального професійно-гармонійного стану (між змістом опанованої освіти, формою і продуктами художньо-творчої презентації здобутків співацької діяльності) вищої якості.

Мотиваційна цілеспрямованість виступає як внутрішня психологічна установка, що активізує навчальну діяльність, допомагає приймати обґрунтовані рішення, спрямовані на те, щоб задовольнити потребу в отриманні якісної вокальної підготовки у вищому музично-педагогічному навчальному середовищі, необхідній для роботи з школярами. Як процес і цілеспрямована активність особистості, мотивація несе в собі емоційний та інтелектуальний елементи.

Схильність мотивації до якісної співацької діяльності пробуджується у майбутніх учителів музики в зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити її специфічний зміст. У зв'язку з цим схильність, що виникла, і є основною потребою виконання саме цієї діяльності. Адже особистість захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона отримує у процесі її виконання.

Цілісне осягнення феномена музики пов'язане, за визначенням Б. Теплова, з емоційним переживанням, яке в той же час не вичерпує шляхи що дозволяють зрозуміти зміст музики [5, с. 312] “Пізнання та перетворення дійсності, відбувається в процесі цілеспрямованої та навмисної практики, якій обов'язково передують певна сукупність знань про результати практики та способи її здійснення. Таким чином, знання про об'єкт (світ) та способи діяльності з ним є первинною умовою самої діяльності” [5, с. 212]. На думку Л. Арчажникової, підпорядковуючись закономірностям загальної теорії діяльності, музично-виконавська та педагогічна діяльність ґрунтується на системі знань про дані галузі людської діяльності [1, с. 12]. Згідно з цим твердженням, продуктивна діяльність майбутнього вчителя музики містить систему знань про особливості музично-педагогічної діяльності, комплекс необхідних умінь та навичок для успішного його фахового становлення.

Когнітивно-оцінювальна складова включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів. Результатом наполегливої і копіткої праці пізнання мистецтва, систематичного навчання студента та його власних роздумів над художніми творами має бути формування та розвиток мистецької ерудиції (від лат. *eruditio* – освіченість, ученість), що визначається наявністю глибоких культурологічних знань, широкою обізнаністю у галузі вокального мистецтва, розумінням художніх напрямів, стильових та жанрових особливостей виконання вокальних творів.

Широка ерудованість у сфері національної і світової культури забезпечує майбутнім співакам підґрунтя для адекватного розуміння та естетичного оцінювання вокально-мистецьких творів. На думку Г. Падалки, пізнання мистецтва передбачає вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розкріпачення творчої енергії, що неможливо в межах превалювання наслідувальних підходів, несамостійності образного мислення, повної залежності студента від педагогічних вказівок, від думки викладача. Автор переконана, що художній текст має сприйматися студентами як відкрита система, яка в процесі самостійної оцінки, пошуку оптимального тлумачення підлягає “інтерпретаційній реконструкції” [4, с. 18]. При цьому, “зміст естетичної оцінювальної діяльності має складати інтегрована цілісність таких дій, як сприйняття естетичних явищ, їх аналіз і узагальнення отриманих уявлень, порівняння та аргументація самостійного судження щодо мистецтва”, – наголошує Г.М. Падалка [4, с. 19].

Визначення особливостей розвитку художньо-образного мислення майбутніх співаків, ґрунтується на знанні внутрішніх механізмів художньої діяльності й зовнішніх виявів індивіда під час сприйняття та виконання вокальних творів різноманітних жанрів. Традиційними завданнями цього процесу є розвиток художньої творчості студента, у нагальні питання яких входять: специфіка повноцінного розкриття та виникнення художнього образу, переробка

отриманих вражень і використання досвіду; розвиток творчої уяви й образного мислення; всебічний аналіз творчих станів психіки у процесі виконавської діяльності; здатність до самоаналізу й адекватність самооцінки тощо.

Глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва багато в чому залежить від узгодженості між теорією і практикою в процесі вокального навчання. Адже педагог-вокаліст може знати теорію, але не вміти ефективно застосовувати її на практиці чи, навпаки, науково осмислювати свої педагогічні дії. Притримуючись такої позиції, навіть творчі знахідки своїх колег такий педагог-вокаліст використовуватиме без належної творчої переробки, хоча й доречно: прагнучиме впровадити різноманітні методи вокального навчання та виховання, не дбаючи про вироблення власного стилю.

Конструктивно-творчий аспект підготовки студентів забезпечує: наявність дієвої ініціативності у реалізації креативного потенціалу студента, високу ступінь розвитку творчої уяви та фантазії, вміння творчо застосовувати фаховий досвід. А. Козир, визначаючи критерії творчої діяльності, виділяє такі її ознаки як новизна, оригінальність результатів творчості, їх соціальна та суб'єктивна значущість [3].

Отже, творче спрямування вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає: вільного орієнтування в теорії та методиці постановки голосу; універсального оволодіння вокальною технікою, що означає достатньо високий рівень майстерності, необхідний для високохудожнього виконання різноманітних за змістом, формою, стилем, жанром, характером вокальних творів; вміння правильно сприймати та розуміти нотний запис як осмислену знакову комунікативну систему, розкриваючи її образно-емоційний зміст та пов'язуючи звуковий результат прочитаного подумки з ігровими прийомами, необхідними для його втілення в живому звучанні; володіння навичками самостійного цілісного (усного та письмового) інтонаційно-змістового аналізу виконуваних музичних творів; диференційованого (інтонаційного, тембрового, динамічного, поліфонічного, гармонічного тощо) чуття музичної фактури та вміння цілісно відчувати драматургію та форму твору, поєднуючи всі процеси розвитку та беручи до уваги всі засоби музичної виразності у їх взаємодії; готовністю до публічного вокальних творів, розуміння цього процесу як засобу спілкування між людьми на музичній мові; потягом до самостійної роботи над музичними творами: грамотно та вдумливо читати нотний текст, всебічно аналізувати його, знаходити адекватне виконавське трактування твору та такі прийоми, які необхідні для його втілення.

Виховне значення творчості оцінюється достатньо високо. Людина, що відчула радість творчості навіть мінімального ступеня, поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психічним складом. Творчість є важливою умовою та засобом для своєрідного бачення світу. Музика (як ніяке інше мистецтво) розвиває творчі здібності студентів. У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного та конкретного, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати, приймати рішення.

Творчість майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-співацької діяльності нерозривно пов'язана з самостійними діями, з умінням оперувати відомими їм музично-слуховими знаннями, навичками, застосовувати їх у нових умовах, різноманітних видах музичної роботи. Здатність творчого вчителя до продуктивної педагогічної діяльності характеризується високим рівнем розвитку педагогічної креативності. Креативність дозволяє вчителю знаходити нові засоби поведінки, адаптуватися до змінних умов життя, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості. Доцільно виокремити два типи креативності: поведінкову, як засіб адаптації та самовиразу, й інтелектуальну, котра ефективно впливає на продуктивність діяльності.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки / Л.Г. Арчажникова // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Свердловск, 1991. – С. 3–8.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды в 2-х томах. / Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 42 –222.

The article reveals the features of the constructive-creative aspect of future Music teachers' preparation to productive vocal work with schoolchildren. It has been singled out the complex of constructive-creative features, which encompasses the interest and enthusiasm of students in the vocal-performing activity, the focus on the knowledge of national song traditions and vocal self-improvement. It also contains the necessary knowledge base and skills in mastering the culture of singing, ability to adequate assessment of the acquired performing experience. The core of this complex is the purposeful vocal preparation of students and the creativity in all its manifestations.

The creative aspect of vocal training of future Music teachers requires: knowledge of the theory and methods of voice training; universal mastering of vocal technique, which means a sufficiently high level of mastery necessary for highly artistic performance of various content, form, style, genre, and character of vocal works; the ability to perceive and understand musical score as a symbolic communicative system, revealing its figurative-emotional content and linking the sound result with game techniques necessary for its embodiment into a living sound; the formation of the skills of independent holistic (oral and written) intonation and content analysis of the performed musical works; differentiated (intonational, timbre, dynamic, polyphonic, harmonic, etc.) sense of musical texture and the ability to feel the drama and form of the work, combining all development processes and taking into account all the means of musical expression in their interaction; readiness for public performing of vocal works, understanding of this process as a means of communication between people in the music language; independent learning of musical works, their comprehensive analysis and finding out the techniques for its realization.

Key words: *constructive-creative aspect, future Music teacher training, productive vocal work with schoolchildren, complex.*

УДК 378.147.091.31–051:78

Людмила Воевідко
Liudmyla Voievidko

**АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ****ANALYSIS OF PIECES OF MUSIC IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL
TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

У статті розглядаються питання, пов'язані з формуванням у майбутніх учителів музичного мистецтва умінь та компетентностей у царині аналізу музичних творів. Розглянуто

вимоги до аспектів роботи здобувачів вищої освіти впродовж вивчення навчальної дисципліни “Аналіз музичних творів”. Зазначено, що в процесі вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти мають оволодіти знаннями та компетентностями аналізу музичних творів, чого потребує сучасний український заклад освіти.

Ключові слова: бакалавр, здобувачі вищої освіти, аналіз музичних творів, компетентності, художньо-педагогічний аналіз, композиція, структура, форма, акумулювання.

У циклі дисциплін музично-теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня “бакалавр”, аналіз музичних творів посідає особливе, можна навіть сказати – винятково важливе місце. Навчальна дисципліна охоплює дані всієї музичної теорії, розглядає музичний твір як композиційне ціле, формує певну базу для сприйняття твору як певної логічно організованої художньої системи, надає студентам цілісне наукове знання про музичне мистецтво, зокрема, про устрій форми та засоби вираження художнього змісту в музичному творі, формує у студентів сприйняття музичної форми як живого процесу, формує розуміння логіки музичної форми, єдності та взаємообумовленості форми та змісту музичного твору.

Питання аналізу музичних творів досліджували Н. Горюхіна – автор численних досліджень, присвячених загальним питанням аналізу музичних творів, проблемам поєднання музичного стилю та форми. Дослідження у даному ракурсі продовжили І. Котляревський, М. Ковалінас, В. Москаленко, І. Коханик, Н. Орлова. Так, наприклад, специфіка авторського курсу аналізу музичних творів В. Москаленка полягає у зверненні до проблем музичного виконавства, тобто аналіз музичних творів трактується як науковий різновид інтерпретації, спрямованої на дослідження продуктів композиторських та виконавської творчості. Також питання аналізу музичних творів опрацьовували В. Задерацький, С. Богатирьов, М. Тіц, Я. Якуб'як, С. Шип.

Навчальна дисципліна має сформувані знання та компетентності студентів щодо будови музичних творів, їх процесуально-драматургічних властивостей, особливостей та специфіки функціонування усієї системи музично-виразових засобів – елементів музично-естетичної цілісності. Кожен із зазначених елементів (мелодія, гармонія, фактура тощо) має стати предметом спеціальних аналітичних досліджень (аналіз інтонаційний, гармонічний, поліфонічний та ін.). Взаємодію всіх параметрів музичного твору (інтонаційного, жанрового, композиційного, драматургічного, структурного тощо) вивчає так званий цілісний аналіз: твір розглядається у єдності змісту і форми, теоретичного та історичного ракурсів, естетичного, філософського та психологічного аспектів, які стосуються не тільки композиторського задуму, але й інтерпретаторської діяльності в усіх її різновидах. Водночас аналіз музичних творів як окрема навчальна дисципліна, вивчає загальну композиційну логіку твору, принципи організації музичної форми та окремих засобів музичної виразності, пов'язаних з музичними жанрами й стилями, історично-культурним контекстом, а також допомагає опанувати методи розкриття та характеристики специфіки художнього змісту музичного твору.

Зміст дисципліни полягає в формуванні у майбутніх фахівців компетентностей науково-теоретичного аналізу музичних творів; систематизації та удосконалення знань, набутих у курсі; перевірки втілення набутих знань у процесі практичних занять; забезпечення методичної підготовки до провадження педагогічної діяльності в закладах освіти; прищепленні навичок до самостійної роботи з музичними творами, орієнтації в ній, а також формуванні навичок вивчення музичного репертуару шкільних програм; формуванню широкого художнього музичного кругозору майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Вивчення навчальної дисципліни передбачає розвиток музичного мислення, формування об'єктивних критеріїв і оцінок, розвиток аналітичних навичок. Аналітичний підхід (грец. *analysis* – розділення) та синтетичний повинні бути двома боками єдиного методу. Цілісний аналіз на об'єктивному художньому ґрунті розкриває зміст твору в єдності з формою. Вивчаючи форму (композиційний план) музичного твору, необхідно охоплювати увагою не тільки його

частини, але і ціле і, крім того, розглядати не тільки якісь окремі елементи музичної мови (мелодію, гармонію тощо), але і ту їх спільну дію, що створює загальний композиційний план музичного твору.

Крім того, у здобувачів вищої освіти в результаті вивчення навчальної дисципліни мають сформуватися навички самостійного теоретичного аналізу музичних явищ будь-якого походження, складу, змісту, різних музичних форм. У засвоєнні форм необхідно виходити з їх природи, що потребує розгляду кожної форми у зв'язку з умовами, що сприяли її появі, з причинами, що викликали її подальший розвиток, з різноманітним трактуванням цієї форми в різних стилях та жанрах, з типовим для неї співвідношенням музичних образів.

Аналіз творів музичного мистецтва має відповідні функції, серед яких доречно виокремити такі:

- когнітивна (засвоєння музичних знань, умінь та навичок у процесі аналізу музичних творів);
- естетична (забезпечення розгляду музичного твору як мистецького явища);
- виховна (виховання музичної культури, як частки загальної духовної культури особистості);
- мотиваційна (формування мотивів аналізу музичних творів);
- аксіологічна (виявлення духовно-ціннісного потенціалу музичного твору);
- рецептивна (пізнання світу та себе через сприймання музичного матеріалу);
- комунікативна (здійснення діалогу між автором, музичним матеріалом та слухачем);
- проєктувальна (усвідомлення та формування близьких та віддалених цілей аналізу, вибір засобів їх досягнення);
- коригуюча (подолання наслідків впливу низькопробного музичного матеріалу, формування умінь поцінювати твори класичного та сучасного музичного мистецтва, протистояти бездуховному потоку музичного непотребу).

На підставі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне залучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір у школярів повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, більш складні твори, і це забезпечує послідовний розвиток музичної культури школярів та формує їх музичні компетентності.

Успіх художньо-педагогічного аналізу музичних творів залежить передусім від педагогічної майстерності вчителя, його професійної підготовки. Методика аналізу повинна ґрунтуватися на знанні вчителем закономірностей музичного мистецтва, специфіки впливу музики на слухачів, особливостей сприймання музики дітьми шкільного віку.

Як відомо, музика – один із видів мистецтва, який відображає дійсність і впливає на людину за допомогою осмислених і особливим чином організованих звукових послідовностей. Кожне мистецтво володіє своєю мовою. Музика, як мова звукових інтонацій, відрізняється серед них і особливою емоційною глибиною. Тому саме емоційність змісту музики відчувається слухачем насамперед. Музика виражає характер людини, її інтелектуальні і вольові якості, володіє зображальними можливостями. Вона несе в собі цілісний світогляд, їй властиво тотожно виразити переживання людини як рух, процес з усіма його змінами і відтінками, динамічними наростаннями та спадами, взаємопереходами емоцій та їх взаємодії.

Музичний твір є особливим чином настроєною й організованою в єдиному ключі художньою структурою, яка несе в собі мобільний заряд естетичного впливу на почуття, свідомість та волю слухача. Поза цією структурою музичний образ, у повному розумінні цього слова, існувати не може. Підтвердженням є те, що навіть найповніший і деталізований переказ певного твору не може замінити сам твір. Як систему свідомо й умисне організованих подразників, розрахованих на певну естетичну реакцію слухача, розглядав структуру художнього твору Л. Виготський. Отже, музичний твір – це діалектична єдність “коду” і “повідомлення”, актуалізований і перетворений твором минулий досвід людини, суспільства, людства. Його

зміст складають художньо-інтонаційні образи, втілені в осмислених звучаннях (інтонаціях) результати відображення і естетичної оцінки дійсності у свідомості композитора і виконавця [3, с. 74]. Це світ уявлень, який формується в свідомості слухача, уявлень про сам твір, про навколишню дійсність і людей, про автора та виконавців. Однак зміст цей залежно від якості діяльності слухача постає перед ним у різному обсязі.

Як відомо, зв'язок музики з життям здійснюється через інтонацію, яка є носієм її життєвого змісту. Подібно до слова, інтонація – єдність звуку та змісту. Але на відміну від обмеженого набору фонем у звуковому матеріалі слова в музиці інтонація спирається на звук у всій повноті його властивостей: незчисленні темброві відтінки, способи артикуляції, відмінності темпу, ритмічного малюнка, рівні динаміки. Слово називає та ідентифікує явище, інтонація ж змушує відчувати і пережити його. Саме тому Б. Асаф'єв назвав музику мистецтвом інтонованого змісту.

Музична інтонація – втілення художнього образу в музичних звуках. Вона функціонує за участю досвіду музично-змістовних і позамузичних асоціативних уявлень слухача і черпає свою виразність передусім з мовної інтонації, жестів, рухів і пластики тіла людини. У сфері музично-мовних інтонацій виокремлюються інтонації інтелектуальні, емоційні, вольові, зображальні, монологічні (заклики, заклинання, оповіді, ораторська промова), діалогічні (бесіда, суперечка, репліки-перепитування, заперечення та ін.) [21, с. 128]. Вражає здатність музики відтворювати найрізноманітніші рухи – бурхливі, граціозні, незграбні, нерішучі; виражати легкість, невагомість, стрімкість, енергійність, поспішність, непорушність, зліт і падіння тощо.

Найважливіша якість музичної інтонації – здатність типізації: вона виражає не тільки одномоментні, плинні рухи і стани, але й фіксує в собі узагальнений зміст, накопичений тривалим періодом функціонування музичного мистецтва. Систему музичних інтонацій складають емоційно-експресивні інтонації (інтонації зітхання, знемоги, радості, героїчного піднесення, інтонації драматичної або ліричної музики тощо); предметно-зображальні (які імітують, наприклад, дзюрчання струмка, приливи хвиль, біг кінноти, дзвони тощо); музично-жанрові (відтворення рис маршу, баркароли, вальсу, гопака тощо); музично стилеві (відтворення типових рис музики Л. Ван Бетховена, Й. Баха, М. Лисенка, Л. Дичко та ін.); інтонації типізованих у музиці засобів (мажорність, пунктирний ритм, мелодичний малюнок, модуляція, пікардійська терція тощо).

Аналізуючи музичний твір, радимо керуватися вказівками відомих педагогів (Б. Асаф'єв, О. Апраксина, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, О. Ростовський, В. Шацька). Суть аналізу музичних творів лежить у такій площині:

- слід підкреслювати особливе значення музики в школі як явища, що спостерігається, на відміну від інших предметів, яким навчаються, щоб учні могли опанувати музичні компетентності;
- навчити учнів активного сприймання музичного матеріалу, що допоможе музиці виконати свою пізнавальну, естетичну та виховну роль;
- майбутній учитель музичного мистецтва має чітко уявляти кінцеву мету аналізу, а саме допомогти учням ближче і глибше сприйняти твір, естетично його пережити та оцінити. Процес спостереження, вслухування в музику може дещо знизити емоційність сприймання, зате при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме естетичному осягненню змісту твору школярами;
- перш ніж аналізувати музичний твір, треба, щоб у школярів створилося загальне враження про музичне полотно. Переходити до аналізу варто лише після того, як учні вільно висловилися про свої враження від музики;
- шлях аналізу твору пролягає від розкриття змісту, задуму, загальної характеристики музики – до деталей і засобів музичної виразності. У хорових творах цей аналіз пов'язується і з поетичним текстом;
- на першому етапі сприймання вчитель повинен спрямовувати увагу школярів не на окремі якості твору, а на сам процес розвитку, його організацію та динаміку. Для повторного

сприйманнях слово вчителя повинно акумулюватись на розкритті виразових засобів, які особливо яскраво характеризують художній образ. Головна увага звертається на ті засоби, які у даному творі є домінуючими;

- аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Школярі мають отримати необхідну інформацію, хоча подекуди й неповну, але ніяк не викривлену. Учителю слід пам'ятати про небезпеку надмірного спрощення;
- не слід спрямовувати увагу школярів, їх уяву на пошуки у не програмному творі тотожного музиці програмного змісту;
- програму твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту музичного твору (шляхом використання композитором на основі слухово-зорових та інших асоціативних паралелізмів), коли незалежно від того, є чи відсутні словесні пояснення, у свідомості слухача виникають конкретні уявлення;
- учитель повинен найбільше остерігатися того, що Б. Асаф'єв назвав "міфотворчістю", розуміючи під цим приписування композитору таких задумів і намірів, які не підтверджуються ні документальним матеріалом, ні самою музикою. У розкритті ідеї, задуму композитора, особливо стосовно інструментальної музики, яка не має визначеної самим композитором програми, правильніше опиратися лише на свідчення самого композитора або на його сучасників-музикантів та на ретельний і різнобічний аналіз даного твору;
- важливо забезпечити учням професійні пояснення. Завдання пояснень – поглибити, закріпити і зробити осмисленими музичні враження школярів. Слід прагнути того, щоб пояснює слово було коротким, конкретним і образним. Підбираючи літературний і ілюстративний матеріал до бесіди, слід потурбуватися про те, щоб він не був надмірним. Характеризуючи музичний твір, необхідно остерігатися загальних, штампованих формулювань;
- художня характеристика твору, яку дає вчитель, повинна, повністю підтверджуватися музичним текстом. Вчитель, який любить музику, завжди знайде прості, щирі слова, що допоможуть учням почути прекрасне і неповторне в музиці твору, який вивчається;
- судження учнів про музику і їхні естетичні оцінки завжди повинні спиратися на усвідомлення об'єктивних властивостей музики і її виразових засобів. Увесь посильний учням музичний аналіз слід органічно пов'язувати з ідейною суттю творів, а отже, з оцінкою тієї дійсності, яка в ньому відображена необхідно навчити школярів віддавати собі звіт про почуте, розбиратися в тому якими засобами виражений у музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухачів. Щоб викликати найбільшу активність учнів, вчителю не слід давати готові власні оцінки музики;
- аналіз музичного твору повинен пробуджувати уяву дітей, їх музично-слухові уявлення, викликати у кожного слухача свої асоціації. Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтв, використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету;
- бесіда про твір весь час повинна пов'язуватися з живим звучанням, та поясненням до нього. Аналіз музичного твору не дасть результату з формальним підходом, коли окремі елементи музичного твору розглядаються без виявлення їх зв'язку з іншими, їх ролі у створенні художнього образу. Доцільно починати аналіз музичного твору одразу ж після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті учнів;
- повторення ототожнюється закріпленню музичних вражень та є одним з найважливіших методів музичного виховання школярів. Повторюючи той чи інший твір, слід звертати увагу дітей на ще не засвоєне, раніше не почуте або не зрозуміле.

Звісно, що в процесі вивчення навчальної дисципліни ґрунтовного значення набуває розбір форми. В цьому ракурсі, розвиваючи звукові навички шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ, Б. В. Асаф'єв приділяє велику увагу музичній формі. Він

стверджує, що форма дає повну уяву про музичний твір і як складний процес кристалізації в свідомості з'єднаних звукоелементів, вона є конкретним вираженням композиторського мислення [1, с. 26]. Під формою розуміється не тільки композиційна структура твору, але й організація всіх музичних засобів, втілених у зміст музичного матеріалу.

Для розуміння логіки процесу аналізу музичного твору необхідно дотримуватись певної послідовності розбору музичного полотна. Можна орієнтовно працювати за таким планом аналізу музичного твору:

- характеристика загального кола образів та тем творчості композитора, чий твір аналізується, його належність до певної національної та стильової традиції;
- ідентифікація жанру аналізованого твору у творчості композитора;
- характеристика особливостей змісту твору, необхідність вибору даної форми у зв'язку зі змістом та жанром твору, який розглядається;
- проведення аналізу будови композиції;
- визначити формотворче значення мелодії, гармонії, динаміки, фактури, тембру та ін. у створенні художнього образу.

Водночас, слід зауважити, що у студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни має сформуватися всебічне та повне розуміння музичного твору як цілісного культурно-історичного явища у єдності його форми та змісту. Також можна вирізнити стрижневі завдання такі як: оволодіння методикою теоретичного і слухового аналізу музичних творів на засадах раціонально-логічного та художньо-емоційного сприйняття; вивчення основних принципів формоутворення з позицій структурно-композиційних та художньо-процесуальних факторів; сформованість здатності до самостійного аналізу змісту музичного твору, його музичної мови та засобів виразності як провідних формоутворюючих компонентів; розвиненість умінь досліджувати музичні твори з метою об'єктивної оцінки їх художньої значимості, культурно-історичної та мистецької цінності; збагачення особистого музичного досвіду здобувачів вищої освіти; вироблення умінь використання знань з аналізу музичних творів у подальшій практичній діяльності під час проходження практик у загальноосвітніх школах та у майбутній музично-педагогічній діяльності учителя музичного мистецтва.

Отже, в результаті вивчення навчальної дисципліни "Аналіз музичних творів" у студентів має сформуватись музично-теоретичне мислення у ракурсі їх аналітичних і практичних здібностей у вимірі формування музично-аналітичних компетентностей, знань та умінь ціннісної орієнтації в музично-художній площині. У здобувачів вищої освіти має набути розвиток творчого підходу до розуміння музики у контексті роботи з музичними творами, розвинути розуміння жанрових, стильових особливостей музичних творів композиторів різноманітних історичних періодів. Окрім того, згідно з вимогами програми студенти повинні знати музичну термінологію, музичні жанри та стилі, засоби музичної виразності та закономірності музичного розвитку, особливості побудови музичних творів та музичні форми, специфіку композиторської, виконавської та слухачької діяльності та вміти вільно оперувати музичною термінологією, орієнтуватись у виразових та композиційних музичних засобах і водночас об'єднувати їх в єдину комплексну систему.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. Книга о Стравинском / Б. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1977. – С. 26.
2. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : Навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
3. Якуб'як Я. Аналіз музичних творів: музичні форми. Ч.1. / Я. Якуб'як. – Тернопіль : Знання, 1999. – 112 с.

The article outlines the tasks of the discipline "Analysis of pieces of music" aimed to form students' competence and knowledge of the structure of pieces of music, their procedural and dramatic properties,

peculiarities and specifics of functioning of the whole system of musical-expressive means – the elements of musical and aesthetic integrity. Each of these elements should be the subject of special analytical research.

The author states that the interaction of all the parameters of a piece of music is accumulated by the so-called holistic analysis: a piece of music is considered within the unity of the content and the form, theoretical and historical aspects, aesthetic, philosophical and psychological aspects, concerning not only the composer's idea, but also the interpretive activity in all its varieties.

At the same time, the discipline "Analysis of pieces of music" studies the general compositional logic of the work, the principles of organizing the musical form and means of musical expression, associated with musical genres and styles, the historical and cultural context, and also helps to master the methods of characteristics of the specificity of the artistic content of the piece of music.

The article outlines the requirements of well-known pedagogues to the analysis of pieces of music by future Music teachers for the purpose of sterling musical and pedagogical activity in the secondary school.

Key words: *bachelor, applicants of higher education, analysis of pieces of music, competence, artistic and pedagogical analysis, composition, structure, form, accumulation.*

УДК 378.147.091.31–051:78

*Жанна Карташова
Zhanna Kartashova*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗДІЙСНЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF INTEGRATION OF INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES IN THE PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

У статті висвітлюються деякі підходи до тлумачення основних понять упровадження технологій навчання в процесі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, окреслено технологію здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як дидактичну систему, зорієнтовану на досягнення мети та завдань цього процесу. Технологія формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлена взаємозв'язком змістовного й діяльнісного аспектів навчання та є комплексом загальнопедагогічних і фахових методів та прийомів підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: *педагогічна технологія, інтеграція, інструментально-виконавська підготовка, виконавська майстерність, дидактичні принципи, методи навчання.*

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень вищої освіти значною мірою буде залежати від результативності запровадження інноваційних педагогічних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Засвоєння "рецептів" навчання – це початкова грамота педагогіки, і ніяка творчість взагалі (а педагогічна тим більше) не може розпочинатися на порожньому місці, на підставі лише інтуїтивних реакцій. У мистецтві навчання й виховання існує особлива техніка й технологія, свої стандарти

культури спілкування, і тільки вичерпне знання їх дає змогу педагогу створювати свій власний досвід, знаходити свої шляхи розв'язання педагогічних ситуацій.

Аналіз сучасного стану передових технологій у галузі мистецької освіти свідчить про те, що такі чинники, як теорія навчання й впровадження педагогічних технологій, діють без належного взаємозв'язку. Тому важливим є забезпечення включення до освітнього процесу технологій, що містять елементи інновацій, спрямованих на вирішення власне навчальних завдань, глибоко осмислених з позицій педагогічної науки, теорії навчання, теорії і методики музичного навчання. Передовий педагогічний досвід свідчить, що реалізувати завдання навчання і виховання на високому рівні може лише той викладач, який добре володіє “технологією” педагогічної творчості.

Мета статті – виявити дидактичні можливості інтеграції інструментально-виконавських знань, умінь та навичок у свідомість студента, його конкретно-предметну діяльність на основі сучасних наукових, методичних і художніх підходів.

Технологія – (в перекладі з грецької мови *techne* – мистецтво, ремесло, наука + *logos* – поняття, вчення) – “знання обробки матеріалу” або “вчення про майстерність” визначається як сукупність операцій, що здійснюються певним способом і в певній послідовності для досягнення наперед визначених цілей [3, с.181].

Категорія “педагогічна технологія” відрізняється від технічних технологій. Стрижнем педагогічної технології у формуванні професійних основ майбутнього вчителя є багатофакторний складний об'єкт педагогічної діяльності – людина. Водночас об'єкт педагогічної технології визначається можливостями суб'єкта, в основу яких покладена потреба в самоактуалізації, самореалізації, самопізнанні й активності.

У сучасній педагогічній науці для позначення сукупності цілей, форм і методів навчання все частіше вживають поняття “педагогічна технологія”. Дослідженню його як проблеми присвячено багато наукових робіт як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі. Найбільш відомими серед них є праці В. Беспалька, І. Волкова, А. Духавневої, М. Кларіна, В. Кукушина, Б. Ліхачева, В. Монахова, О. Мороза, А. Нісімчук, О. Падалки, Г. Селевка, З. Слєпкань, Г. Сучкова та ін. Спробуємо узагальнити теоретичні погляди щодо технологізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Отже, педагогічна технологія функціонує як:

- наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання;
- система способів, принципів і регуляторів, застосовуваних у навчанні;
- реальний процес навчання.

Термін “педагогічна технологія” не є загальноприйнятим у традиційній педагогіці. Різні автори тлумачать його неоднаково.

На думку О. Пехоти, педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна технологія являє собою вирішення окремих дидактичних і виховних завдань [4, с. 24].

За визначенням І. Зязюна, “педагогічна технологія” – це сфера знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [5, с. 8].

В. Беспалько визначає такі складові педагогічної технології на основі різновиду навчального пізнання, які передбачають урахування правил елементарного спілкування, що вимагає виконання постулату про інформативність: коли повідомлення викликає інтерес у суб'єктів спілкування, суб'єкти спілкування враховують значущість тотожності вихідних ідей у процесі комунікативної дійсності; суб'єкти спілкування усвідомлюють зв'язки між результатами та причинами, що їх стимулювали; суб'єкт до початку спілкування повинен накопичити певні знання, що дозволяють використовувати методи прогнозування, мати

установку на встановлення семантичних зв'язків; інформативні знання слід використовувати на операційному рівні поза перевантаженням [1].

С. Сисоева репрезентує педагогічну технологію, як створену адекватно до потреб і можливостей особистості та суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного й професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливостей оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [7, с. 26].

Для нашого дослідження важливу роль відіграють дослідження С. Сисоевої, тому що вона уможлиблює технологізацію освітнього процесу в професійній підготовці вчителя на засадах упровадження інтегрованих освітньо-професійних програм підготовки фахівців; створення умов для забезпечення фундаменталізації підготовки та індивідуалізації процесу навчання; використання наукового потенціалу закладів освіти закладів освіти в удосконаленні методів впровадження освітніх технологій [7].

Викладене вище дозволило нам усвідомити дидактичні можливості інтеграції інструментально-виконавських знань, умінь та навичок у свідомість студента, його конкретно-предметну діяльність на основі сучасних наукових, методичних і художніх підходів.

Приймаємо за основу наукові позиції викладені вище та, спираючись на них, пропонуємо таку структуру педагогічної технології здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, що складається з:

- концептуальної основи, яка ґрунтується згідно з принципом людиноцентризму на ідеї самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі самовиховання, саморозвитку й самоосвіти;
- змістовної частини: цілі інтеграції, зміст кожного з етапів здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін;
- процесуальної частини: організація освітнього процесу, методів і форм розвитку особистості студента, самопізнання, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, процесу їх взаємодії та підпорядкованості самовдосконаленню в умовах навчання гри на музичному інструменті.

Отже, технологія здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – це розробка й реалізація дидактичної системи, орієнтованої на досягнення мети та завдань цього процесу. Технологія формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлена взаємозв'язком змістовного й діяльнісного аспектів навчання та є комплексом загальнопедагогічних і фахових методів і прийомів підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Функціонування цього процесу забезпечує зміст компонентів, які відображають структуру освітньої діяльності. Мета її полягає:

- у забезпеченні єдності між окремими сторонами, частинами, етапами, ступенями та елементами освітнього процесу;
- у розширенні і поглибленні знань, отриманих на різних етапах навчання;
- перерозподілі окремих знань, умінь та навичок у злагоджену систему інструментально-виконавської підготовки;
- розгортанні цілісного навчального, художньо-творчого пізнання, відповідно до змісту, форм і методів роботи в процесі врахування якісних змін в особистості студентів.

Основними завданнями інтегрованої інструментально-виконавської підготовки, відповідно до сучасних вимог підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, є:

- формування інтегрованого асоціативно-образного мислення та стимулювання розвитку у студента комплексу інструментально-виконавських та творчих здібностей;

- оволодіння основними стилями світової та вітчизняної музично-виконавської культури, а також відповідним музичним репертуаром, який необхідний для роботи учителя музичного мистецтва в школі;
- формування умінь грамотно, технічно та стилістично точно, художньо-виразно виконувати музичні твори в різних аудиторіях з нот і напам'ять;
- розвиток концертмейстерських та ансамблевих умінь і навичок, які допоможуть майбутньому вчителю музичного мистецтва в роботі, як на уроці, так і в процесі позакласної музичної діяльності;
- формування умінь та навичок самостійної роботи студента над музичним матеріалом;
- оволодіння уміньми та навичками комплексного теоретичного та художньо-виконавського аналізу музичних творів;
- набуття умінь створювати та виконувати необхідні моделі поліфонічного та гармонічного викладу музичного твору;
- набуття умінь та навичок читки з аркуша, ескізного вивчення музичних творів, транспонування, здібності аналізувати якість виконання, давати словесний коментар до музичного твору;
- накопичення репертуару для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Вирішальною умовою розгортання процесу інтеграції інструментально-виконавських дисциплін є послідовне дотримання принципів загальнопедагогічної та музичної освіти. Найважливішими дидактичними принципами мистецької освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, в тому числі слід вважати наочність, системність, систематичність, усвідомленість, самостійність й активність суб'єкта навчальної діяльності.

В основі першого й основного принципу є *принцип руху від внутрішнього до зовнішнього*, від художнього образу виконуваного музичного твору до технічних засобів його втілення. Цей принцип ґрунтується на концепції випереджаючого формування внутрішнього художнього образу музичного твору в свідомості студента, який сформульований Г. Нейгаузом і застосовується у практиці всіма видатними педагогами-музикантами.

Принцип наступності – належить до одного з найважливіших загальнодидактичних принципів, широко використовується в музично-виконавській педагогіці, так як передбачає передачу досвіду, традицій видатних педагогів-музикантів і теоретиків педагогічної думки з покоління в покоління.

Принцип інтелектуалізації процесу навчання співвідноситься також із загально педагогічними принципами розвиваючого навчання, що й перший принцип, а також з принципами збільшення об'єму використовуваного у навчальному процесі матеріалу і збільшення теоретичного об'єму занять на дисциплінах інструментально-виконавської підготовки (Г. Ципін).

Принцип усвідомленості. Цей принцип пов'язаний з принципами розвитку теоретичного мислення, усвідомлення процесу навчання, орієнтації мислення на формування розумових операцій, що проходять стихійну, напівстихійну, свідому стадії, а також з концепцією перенесення прийому навчальної роботи в нові умови.

Принцип активізації пізнавальної діяльності. Такий принцип орієнтує студента на зону найближчого розвитку (Л. Виготський) та на формування продуктивного, творчого мислення, пов'язаного з принципами: навчання на високому рівні складності; провідна роль теоретичних знань; перенесення прийому навчальної роботи в нові умови, формування досвіду творчої діяльності.

Принцип самостійності пов'язаний з принципами усвідомлення процесу навчання; формування продуктивного мислення та досвіду творчої діяльності. Безпосередньо співвідноситься з четвертим принципом Г. Ципіна (необхідність такої роботи з матеріалом, при якій із максимальною повнотою проявлялась самостійність та творча ініціатива студента).

Принцип індивідуалізації пов'язаний з принципом цілеспрямованої та систематичної роботи з музично-виконавського розвитку всіх студентів, у тому числі й найбільш слабких, а

також з четвертим принципом Г. Ципіна. Принципи самостійності та індивідуальності перебувають у взаємозв'язку: на їх поєднанні ґрунтується концепція саморегулюючого навчання в музичній освіті.

Принцип моральної спрямованості, який ґрунтується на необхідності моральної відповідності змісту виконуваної музики як умови її осягнення, яка в тій чи тій формі була присутня в змісті занять всіх видатних педагогів-музикантів. Пов'язаний із принципом індивідуальності.

Вважаємо за необхідне зазначити, що у наукових дослідженнях при вирішенні методологічних проблем поняття “принцип” та “підхід” нерідко розділяють. Наприклад, можна натрапити на терміни “системний підхід” та “принцип системності”. Зазначимо, що “принцип це основне вихідне теоретичне положення, а підхід – це особливий синтез знання, який базується на певних принципах” [8, с. 28].

Між принципом та підходом існує тісний зв'язок. У той же час, деякі вчені та науковці їх практично ототожнюють. Так, зокрема, К. Платонов зазначав: “Системний підхід – це принцип психології, який полягає у розумінні кожної людини як системи” [6]. Також подібної точки зору дотримувався А. Брушлинський, висловлюючись дослівно – “...суб'єктний підхід або принцип суб'єктності...” [2]. Тому ми також виходимо з позицій близькості цих понять.

Під кутом зору процесу інтеграції тлумачення кожного з них набуває специфічного змісту. Наприклад, принцип наочності передбачає обов'язковий контакт реципієнта з музикою, який не можна замінити жодними описовими чи символічними моделями. Принцип системності вимагає обґрунтованої класифікації форм і методів здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. Принцип систематичності розкриває характер організації й планування інструментально-виконавської діяльності. Принципи усвідомленості, самостійності та активності підкреслюють необхідність управління майбутнім вчителем процесом свого навчання та виконавського самовдосконалення.

Ураховуючи інтегративний характер інструментально-виконавського мистецтва, його специфічні особливості, у процесі нашого експериментального дослідження ми використовували систему спеціальних методів. Запропонована система складалася з чотирьох груп, кожна з яких відповідала певній функції:

- традиційні методи (мовні, практичні, наочні);
 - методи проблемно-творчого характеру (створення педагогічних та проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем);
 - методи “заглиблювання” до сфери художніх образів;
 - методи організації творчої діяльності (використання позанавчальних форм роботи);
- Розглянемо більш детально вищезазначені методи.

Традиційні методи (мовні, наочні, практичні) були необхідні для засвоєння системи інструментально-виконавських знань, умінь та навичок.

Група методів проблемно-творчого характеру активно використовувалася нами на всіх етапах формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. За їх допомогою на заняттях спеціальних дисциплін були створені проблемні ситуації зіставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; були виявлені відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору.

Група методів утворення спеціальних ситуацій “заглиблення” до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування, що сприяє набуттю знань виконавської культури різних епох, стилів і жанрів.

Група методів організації творчої діяльності, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в процесі інструментально-виконавської підготовки. Концертно-виконавська практика, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення навичок виконавської майстерності.

Індивідуальна форма навчання на заняттях зі спеціальних дисциплін “Основний музичний інструмент”, “Концертмейстерський клас”, “Ансамблева гра” передбачає провідну роль практичного методу у формуванні виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це досягається впровадженням до процесу фахової підготовки комплексу спеціальних виконавських вправ на основі нашої експериментальної програми.

У ході експериментального дослідження були використані методи інтеграції інструментально-виконавської діяльності діяльності. Вони склали необхідність використання теоретичних знань з виконавської підготовки, історії, теорії та практики виконавства та методики навчання гри на музичному інструменті для розвитку виконавської майстерності:

- розвиток музично-виконавської уяви й фантазії, емоційно-образного виконання музичних творів;
- розвиток здібності до емоційного перевтілення в процесі роботи над різнохарактерними музичними творами, розвиток образно-логічних, емоційно-чуттєвих здібностей;
- оволодіння навичками виконавської майстерності й засобами творчої інтерпретації;
- оволодіння психотехнікою, тобто емоційністю, увагою, спілкуванням, уявою та іншими елементами виконавської майстерності.

До основних методів опанування музичного твору належать:

- метод пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, пізнання загальної музичної форми, загального оволодіння нотним текстом – до усвідомлення художньої значимості кожного музичного та формоутворюючого елемента, якісного відтворення кожної ноти;
- метод вибіркового опрацювання нотного тексту, який використовують на всіх етапах вивчення музичного твору. Зазначений метод передбачає визначення окремих уривків твору, що становлять певну складність для виконання й вимагають тривалого вивчення. Залежно від конкретного фрагменту твору визначають методики, прийоми й способи освоєння складних місць нотного тексту. Визначення цих фрагментів пов'язано з рівнем виконавських умінь і навичок кожного окремого студента. Головна мета використання цього методу – досягнення достатньо високого професійного рівня виконання складних уривків нотного тексту та їх органічне поєднання з іншими фрагментами в контексті художньо-змістовного виконання твору;
- метод багаторазового повторення, що сприяє запам'ятовуванню нотного тексту, закріпленню прийомів і способів звуковидобування й звуковедення, адаптації виконавського апарату до особливостей виконання музичного твору. Це один з основних методів, що використовують для досягнення певного “автоматизму” виконання. Він сприяє технічному й художньому пізнанню та засвоєнню музичного матеріалу;
- метод зміни темпу використовують під час вивчення музичних творів, виконуваних у швидких темпах. Виконання таких творів у повільному темпі дозволяє контролювати процес їхнього відтворення, дії виконавського апарату, а також підготувати виконавця до поступового підвищення темпу з метою контрольованого досягнення необхідної швидкості руху;
- метод зміни динаміки використовують на початковому етапі вивчення музичних творів. Освоювати нотний текст потрібно без зайвого напруження чи розслаблення – в оптимальному режимі роботи виконавського апарату. Необов'язково під час розбору нотного матеріалу дотримуватися динамічних відтінків, особливо таких як *ff* та *pp*;
- метод використання художніх творів для технічного удосконалення. Поряд з роботою над інструктивно-технічним матеріалом опрацьовують також уривки музичних творів, які мають технологічні труднощі для виконавця. Незважаючи на великий обсяг створених різноманітних вправ, етюдів, охопити всі види технічних труднощів неможливо. Іноді в музичних творах трапляються такі комбінації звуковидобування та звуковедення, які не відображено в технічному матеріалі. Фрагменти музичних творів, що містять певні

складнощі, з якими студент досі не стикався, фактично перетворюються на технічний матеріал, освоєння якого сприяє вдосконаленню виконавських можливостей.

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

- володіння комплексом умінь та навичок, які забезпечують високохудожній рівень виконання академічного репертуару (дисципліна “Основний музичний інструмент”);
- володіння концертмейстерськими навичками, які у технічному аспекті виконавської діяльності вчителя музики передбачають уміння грати в нестандартних умовах, грати і співати водночас, регулювати силу звучання окремих структур музичного тексту для підсилення сприйняття у дітей; транспонувати текст у потрібну тональність; читати хорові партитури (дисципліна “Концертмейстерський клас”);
- ансамблева гра формує здатність працювати у колективі. Технічно це виражається в умінні одночасно слухати інших і себе, регулювати силу звучання, корегувати темп, чіткість ритму, відповідність і спільність агогіки (дисципліна “Ансамблеве гра”);
- навички підбору на слух, творчої імпровізації (дисципліни теоретичного циклу “Сольфеджіо”, “Стильова гармонізація”, “Аранжування та імпровізація”).

На основі аналізу навчальних програм із фахових дисциплін з'ясовано спільні питання, визначено функціональний аспект інтегрованого навчання, обґрунтовані основні освітні завдання кожного змістового модуля курсів основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра.

Отже, методика інтегрованого навчання музично-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.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192с.
2. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Академия, 1994. – 237 с.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна.– К. : Наукова думка, 2003.– 262 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кітенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
6. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
7. Сисоєва С.О. Технолізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 249–273.
8. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слепкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.

The article deals with the approaches to the interpretation of the main notions of the introduction of educational technologies in the process of Music teachers' professional training. The technology of integration of instrumental-performing disciplines in the process of future Music teachers' professional training is considered as a didactic system oriented on the achievement of the goals and objectives of this

process. The technology of forming future Music teachers' instrumental-performing skills is promoted by the interconnection of the content and activity aspects of learning and is a complex of general pedagogical and professional methods and techniques of preparing students for their future pedagogical activity.

The process of integration of instrumental-performing disciplines should be provided according to the principles of general pedagogy and musical education. The most important didactic principles of the artistic education of future Music teachers are considered to be: movement from internal to external, continuity, intellectualization of learning process, consciousness, visual principle, systematic learning, independence and activity of the subject of educational activity, etc.

On the basis of the curricula analysis the functional aspect of the integrated training was determined; the main educational tasks of each content module of such courses as "Basic musical instrument", "Concertmaster class", "Ensemble play" were substantiated.

Method of integrated teaching of musical-performing disciplines involves not only different levels of integration (interdisciplinary, methodological synthesis), as well as the main components of its system, the leading structural elements of the presentation of educational material in the form of interdisciplinary educational problems and using different means and teaching methods.

Key words: pedagogical technology, integration, instrumental-performing training, performing mastery, didactic principles, teaching methods.

УДК 378.041

Роман Ковальський
Roman Kovalskyi

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА УЧНІВСЬКОГО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE HEAD OF STUDENT INSTRUMENTAL COLLECTIVE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У пропонованій статті розкрито особливості професійної діяльності керівника учнівського інструментального колективу. Вона зумовлена тим, що учнівський інструментальний колектив функціонує у вільний від занять час, має нерегламентований характер, основним засобом виховання є мистецтво, художня творчість.

Ключові слова: інструментальний колектив, колективне виконавство, оркестр, професійна діяльність.

Серед низки чинних професій особливе місце як за кількістю, так і за змістом займають ті, що пов'язані з педагогічною діяльністю, оскільки об'єктом цього виду діяльності є людина, її внутрішній світ, психіка, інтелект, мислення. Ці професії сприяють формуванню всебічно розвиненої, гармонійної особистості, інтелектуального потенціалу нації.

Не винятком щодо цього є і професія керівника інструментального колективу. Специфіка його діяльності вимагає теоретичного вивчення й осмислення колективного виконавства, постійного аналізу вимог до учасників із урахуванням вікового сприйняття та взаємодії. Проблема інструментального музикування завжди породжує низку різноманітних питань, пов'язаних із професійною підготовкою студентів, що розширює наші уявлення про нові ефективні форми роботи з учасниками, які вимагають нового бачення засобів та підходів до залучення їх до самостійної творчої діяльності.

Метою статті є обґрунтування напрямів підготовки майбутнього вчителя музики з урахування його професійної діяльності з учнівським естрадно-інструментальним колективом.

Окремі дослідження присвячені проблематиці педагогічного керівництва музичними інструментальними колективами: вокально-інструментальним ансамблем – Б. Брилін, Н. Коваленко, М. Лисенко; народно-інструментальним ансамблем – А. Болгарський; дитячим духовим оркестровим колективом – О. Неженський, Я. Сверлюк; учнівським музичним колективом – В. Лапченко, В. Лебедєв, І. Маринін, Л. Паньків, Т. Пляченко; аматорським естрадним оркестром і ансамблем – О. Большаков, В. Коновалов, В. Кузнецов.

Характерна особливість професійної діяльності керівника інструментального колективу полягає в тому, що вона перебуває в тісному зв'язку із соціально-педагогічною діяльністю, яка, в свою чергу, є явищем багатограним, із притаманними їй властивостями. Специфіка його професійної діяльності зумовлюється тим, що учнівський інструментальний колектив функціонує у вільний від занять час, має нерегламентований характер, основним засобом виховання є мистецтво, художня творчість.

Автори наукових досліджень (С. Мальков, М. Соколовський, В. Подкопаєв, Є. Смирнова, Я. Сверлюк, В. Соловйов, Ф. Соломонік, В. Чабанний та ін.), присвячених аналізу професійної діяльності керівників творчих колективів, таку діяльність розглядають, як сукупність організаційних, навчально-виховних та художньо-творчих завдань. Усі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, однак кожен із компонентів багатогранного процесу навчання (організаційний, навчальний, виховний, репетиційний, концертний та ін.) має певну специфіку, хоча на практиці вони зреалізовані одночасно.

Характерною особливістю оркестру є те, що йому доводиться залучати учасників у колектив на засадах зацікавленості та інтересу. Відповідно і стосунки в колективі, вся творча діяльність будуються з урахуванням вікових інтересів та фізіологічного розвитку (звуковидобування на окремих інструментах відбувається за фізичного навантаження на весь організм). Тому керівник такого колективу одночасно є педагогом, психологом, директором-музикантом і організатором.

Інструментальний колектив, засобами мистецтва, виховує власне учасників, дає їм змогу реалізувати творчі плани. Такий колектив має виховувати естетичні смаки в самих учасників. Тому основною особливістю керівника естрадного оркестру є його психолого-педагогічна підготовка, яка потрібна і керівникові професійного колективу. Але для того, хто працює з естрадним оркестром, має вагоміше значення. В цьому випадку керівник виступає, передусім, педагогом, який вводить учасників у складний світ художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками. Його метою є залучення нових учасників до мистецтва через доступність естрадного виконавства.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню різних аспектів творчої діяльності та практичний досвід роботи з естрадним оркестром, дають нам змогу сформулювати власне розуміння назрілих проблем та глибше розкрити специфічні особливості професійної діяльності керівника естрадно-інструментального колективу.

Керування таким колективом вимагає від керівників широкопрофільної підготовки, яка охоплює:

- знання методики гри на інструментах естрадного оркестру;
- знання з історії музики;
- знання та уміння оркестрового диригування;
- володіння принципами початкового навчання гри на музичних інструментах.

Для повнішого розкриття діяльності керівника естрадного оркестру слід її розглянути в структурних аспектах, а саме:

- діяльність естрадно-інструментального колективу відбувається у вільний від занять час;

- естрадний оркестр створений на засадах добровільності та зацікавленості, в основі яких лежить особисте бажання учасників, що породжує певну специфіку відносин із колективом;
- в естрадному оркестрі знаходяться учасники з різними здібностями, різним рівнем підготовки та різного віку.

Тому керівник у своїй педагогічній діяльності має враховувати особливості різних категорій учасників, уміти знайти підхід до них та ефективні форми спілкування з ними;

- керівник повинен усвідомлювати, що творчій діяльності естрадного колективу притаманні певні специфічні форми впливу на емоційну сферу учасників завдяки засобам розучуваного репертуару, що створює сприятливі умови для формування їх естетичного смаку;
- специфічною рисою творчої діяльності в естрадному оркестрі є вільний вибір методики навчання учасників і організації навчального процесу.

Це пов'язано з тим, що в практиці такої діяльності немає офіційно закріплених програм навчання учасників. Тому надзвичайно важливим питанням є вибір методу навчання, оскільки від цього залежить темп і якість оволодіння виконавськими навичками, за допомогою яких учасники зможуть реалізувати свої творчі здібності.

Окреслені специфічні особливості такої діяльності переконують у багатофункціональності професійної роботи керівника інструментального колективу. Як бачимо, педагогічному керуванню підпорядковані основні види роботи з колективом, відтак до структури творчої діяльності керівника потрібно підходити як до системи, що включає декілька компонентів.

Специфіка діяльності керівника інструментального колективу полягає в тому, що здатність до спілкування в нього має перебувати на найвищому рівні, гармонійно переплітатися з усіма професійно необхідними якостями і здібностями.

В організації оркестру, його успішному розвитку і функціонуванню сприяє встановлення доброзичливих стосунків між керівником і учасниками, інтенсивного міжособистісного спілкування в колективі, вміння контактувати з відповідною кількістю учасників найрізноманітніших поглядів.

Характерною рисою в професійній сфері діяльності керівника є вміння створити на заняттях атмосферу взаєморозуміння, уміння враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості в учасників естрадного оркестру. На думку Г. Буша, "рівень розвитку діалогічних стосунків конкретної людини з іншими людьми і з світом прямо пропорційний її людяності. Чим більше розвинені діалогічні стосунки, тим менше передумов для виникнення антигуманних відносин" [2].

Для встановлення гуманних, творчих стосунків із колективом керівник виховує в собі такі якості, як повагу до інших, м'якість, терплячість, чуйність, оскільки йому доводиться спілкуватися з учасниками, у яких художньо-виконавські здібності не завжди розвинені, що вимагає величезної роз'яснювальної роботи. Від такої категорії учасників керівник добивається позитивних результатів копіткою працею, терпляче відпрацьовуючи кожен ігровий прийом, кожен рух, ноту, фразу.

Розглядаючи удосконалення педагогічної підготовки студентів та комунікативні якості, Є. Орлова вважає, що головною комунікативною функцією є трансформація науки у навчальний предмет, яка, на думку автора, має включати комплекс педагогічних умінь, пов'язаних із:

- передачею інформації;
- регулюванням власної поведінки і діяльності учнів;
- педагогічною технікою спілкування;
- встановленням і підтримкою контакту [5].

Від оволодіння прийомами організації спілкування із учасниками колективу (відвертість своїх тверджень, уміння переорієнтуватися на правильний напрям, емоційність мови тощо) залежить морально-психологічний клімат у колективі, рівень його соціально-художньої діяльності.

Керівникові естрадного оркестру часто доводиться залучати нових учасників до занять у колективі. Виходячи із специфіки такої діяльності, важливо сформулювати у студентів уміння виявляти та розкривати музичні здібності в учасників оркестру.

Варто прислухатися до слушного висловлювання німецького педагога-музиканта Б. Бинковськи, який уважав, що кожна людина має музичні здібності і практично “немузикальних” людей немає. На його думку:

- а) людина з нормальними здібностями має музичні здібності;
- б) здібності до музики можуть бути різними, наприклад, у галузі ритмічного або звукового сприймання, музичної пам'яті, здібності до виконавства і творчості;
- в) у більшості “немузикальних” людей у процесі їхнього виховання музичні здібності або не були виявлені, або недостатньо розвивалися, і таким чином остаточно були загублені. Підбиваючи підсумок сказаному, можна зробити висновок, що виявлення звуковисотного слуху та інших музичних здібностей потребують у подальшому своєму розвитку копіткої, добре продуманої творчої праці керівника оркестрового колективу, що є одним із головних його педагогічних завдань.

Б. Яворський і Б. Асаф'єв робили акцент на слуховому спрямуванні своїх виховних систем, і протиставляли слухове сприйняття звучання ритмоінтонаційного малюнка зоровому сприйняттю нот. За їхнім баченням, інтенсивний слуховий розвиток є водночас і розвитком “музичного мислення”, тобто вмінням, оперуючи музичним матеріалом, знаходити подібне і різне, аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Звідси і формули: “виховувати мислячий слух” – (Ф. Блуменфельд), “вчити безмежного вслуховування в музику” (К. Ігумнов).

Відчуття звуковисотності повинно формуватися разом із музично-ритмічною чутливістю. Зазначимо, що виховання музично-ритмічної чутливості в учасників є одним із основних завдань керівника оркестру.

Музична педагогічна наука розглядає відчуття ритму як одну з основних, головних музичних здібностей. Ритм у музиці виступає як “організуючий і дисциплінуючий початок”, як “творець форм у часі” [1].

Зазначимо, що питання ритму часто замінюють приблизністю. Нерідко в музичній практиці мають місце украй негативні педагогічні прийоми виявлення у початківців відчуття ритму, коли їм пропонують вистукувати олівцем ритмічне завдання. У цьому випадку не беруть до уваги дуже важливу обставину, яку досить стисло сформулював професор Б. Теплов у своїй праці “Психологія музичних здібностей”. “Відчуття музичного ритму має не тільки моторику, а й емоційну природу: в основі його лежить сприймання виразності музики. Тому без музики відчуття музичного ритму не може ні пробудитися, ні розвиватися” [7].

Лаконічне визначення суті ритму, що його запропонував Б. Асаф'єв, підтверджує вище сказане положення: “Ритм не абстрактність: він інтонаційний “стержень”. Неінтонованого ритму в музиці немає і бути не може” [1].

На нашу думку, довільні коливання в темпах можуть виникати через різні причини, не пов'язані з браком елементарних музичних здібностей. Саме до таких причин відносимо: нервозність, хвилювання, депресія, збудженість, темперамент тощо, окреслені додаткові чинники часто виникають у процесі виконання, які негативно впливають на його якість. Знаходити правильний темп виконавцеві допомагає його музикальність та художнє чуття. У більшості випадків на це й покладає надію композитор, визначаючи характер руху музики умовними термінами. Для позначення математично точного темпу, вказується метроном, тобто кількість тактових долей за хвилину. Якщо метроном не вказано, потрібно встановити такий темп, який підказує художнє сприйняття, і дотримуватися цього темпу під час майбутнього виконання. Після частих вправ упродовж певного часу учасники виробляють відчуття знайденого темпу. Цю особливість постійно потрібно враховувати в роботі з естрадним оркестром.

Відсутність у виконавців такої якості, як відчуття темпу, може призвести до небажаних наслідків. При інструментальному виконанні у таких випадках часто оркестр “розсипається”,

зникає ансамбль. З огляду на ті та інші чинники, керівник інструментального колективу має усвідомити, що диригент-початківець не може порушувати авторські вказівки щодо темпу.

Однак трапляються непоодинокі випадки, коли відомі професійні колективи та музиканти виконують той самий твір у різних темпах, нехтуючи темповими позначеннями автора. А. Іванов-Радкевич [3] вважає, що у виконанні відомих майстрів подібні відхилення зроблено свідомо і вони творчо виправдані, а в більшості випадків дуже переконливі, оскільки розкривають усю силу їхнього художнього обдарування. У виконанні малоосвіченого диригента-початківця розбіжність із авторськими вказівками (особливо, коли диригент не зуміє достатньою і переконливою інтерпретацією виправдати їх) викликає в слухачів осуд і критику.

Як переконує практика, керівник оркестру, який глибоко відчуває властивості мелодії, вникає в гармонічну будову, відчуває внутрішнім слухом твір як єдине ціле, завжди знаходить правильний темп. А. Пазовський вважає, що: "... ніщо так не спотворює задум композитора, як відсутність у диригента правильного темпоритму" [6].

Розглядаючи розуміння темпу та його сутнісну сторону, вважаємо, що він природно зливається з образом, характером та змістом музики. Його не можна відокремлювати від мелодичного малюнка та гармонічної побудови. Тому керівник під час виконання музичного твору, спираючись на гармонічну, мелодичну, ритмічну будову та власний логічний аналіз, встановлює вірний темп і тим самим створює відповідний образ авторського задуму.

Отже, особливості керування інструментальним колективом полягають у потребі врахування вікових та психологічних особливостей інтересів його учасників, предметом їхньої адаптації і зближення є колективне виконавство музичних творів. Адаптаційний період учасників змінюється етапом їхньої сумісної життєдіяльності, що є такими відносинами, як згуртованість, ціннісно-орієнтована єдність, організованість, сумісність. Так формують і розвивають ознаки, що характеризують інструментальний колектив, як творчий. Створення мікросоціального середовища, у якому перебувають учасники, закладає основи виховання естетичної культури особи. Сутність інструментального колективу проявляється у його морально-виховному та естетичному завданні.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.М. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.М. Асафьев. – Л., 1973. – 144 с.
2. Буш Г.Н. Диалогика и творчество / Г.Н. Буш. - Рига : АБОТС, 1985. – С. 317.
3. Иванов-Радкевич А.П. Практическое руководство для начинающего дирижера / А.П.Иванов-Радкевич. – М., – 1977. – С. 27.
4. Ильченко О.О. Методологичні проблеми професійної музичної освіти / О.О. Ильченко, Я.В. Сверлюк. – Рівне : Перспектива, 2004. – 200 с.
5. Орлова Е.Б. Коммуникативные явления в структуре деятельности студентов в период пед.практики. Автореф.... канд.пед.наук / Е.Б. Орлова. – Л., 1977. – С. 19.
6. Пазовский А. М. Записки дирижёра / А.М. Пазовский. – Москва : Сов.композитор, 1966. – 561 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1975. – 330 с.
8. Филипчук М. С. Обработки джазовых творів для естрадных ансамблей й оркестрів : навчально-методичний посібник / М.С. Филипчук. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 160 с.

The article deals with the features of professional activity of the head of student instrumental collective. They are conditioned by the fact that student instrumental collective works in its free time, has an unregulated character; and the basic means of education are considered to be art and artistic work.

It has been noted that the problem of instrumental music always generates a wide range of issues related to the professional training of students. It expands our understanding of new effective forms of work with the participants who require a new vision of approaches to engage them in self-creative activity.

The peculiarity of the professional activity of the head of instrumental collective is promoted by the fact that it is in close connection with social and pedagogical activities, which, in its turn, is a multy-faceted phenomenon with its inherent properties. The successful development and functioning of the creative collective is facilitated by the establishment of friendly relationship between the leader and the participants.

The peculiarities of managing instrumental collective are: the need to take into account age and psychological peculiarities of its participants' interests. The collective performance of musical works is the subject of their adaptation and reapproachement. The adaptation period of participants is replaced by the stage of their joint activity and by relationships such as cohesiveness, value-orientation unity and compatibility. Thus, the signs that characterize the instrumental collective as a creative one are developing. Creating the participants' microsial environment, lays the foundations of the educations of person's aesthetic education.

Key words: *instrumental collective, collective performance, orchestra, professional activity.*

УДК 378.637.016

Алла Козир
Alla Kozyr

АКМЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ACMEOLOGICAL CONTEXT OF FORMING MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL MASTERY

У статті окреслено особливості акмеологічного підходу до формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, а саме: системно-цілісного, особистісно-психологічного, професійно-педагогічного, діяльнісно-творчого та аксіологічного. Акмеологічний контекст дозволяє досліджувати професійну майстерність учителя музичного мистецтва як педагогічну систему й на цій основі визначити шляхи її вдосконалення.

Ключові слова: *акмеологія, майбутні вчителі музичного мистецтва; професійна майстерність, наукові підходи.*

Предметно-структурний аналіз досліджуваного феномена вмотивовує конкретизацію сутності та змісту професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Професійна майстерність проявляється у високому рівні розвитку знань, умінь, навичок, важливих фахових здібностей та якостей особистості, які забезпечують її успіх у практичній діяльності. Майстерність учителя є необхідною складовою акмеологічного розвитку особистості у професійній роботі. Важливою умовою формування фахової майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва є їх підготовка до професійної творчості, тобто створення нових еталонів, завдань, засобів і прийомів професійної діяльності.

Вирішення проблеми ефективного формування професійної майстерності вчителя музики щільно пов'язано з мірою розвитку його професіоналізму та ефективності виконання продуктивної діяльності. Адже майстерність – це категорія, яка характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, вищий рівень професійних умінь, постійного прагнення до

акме вершин. Саме тому за своїм змістовим наповненням парадигмального значення для нашого дослідження набуває акмеологічний підхід, який дозволяє розв'язати нагальні завдання у сфері мистецької освіти.

Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, “коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку” [1, с. 11]. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як мистецтво творчої взаємодії з колективом виконавців, що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості.

Акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, а саме: системно-цілісного, особистісно-психологічного, професійно-педагогічного, діяльнісно-творчого та аксіологічного. Це дозволяє досліджувати професійну майстерність вчителя музичного мистецтва як педагогічну систему й на цій основі визначити шляхи її вдосконалення.

Системний підхід до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій інтелектуальній діяльності вищого ґатунку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню умінь налагоджувати стосунки з людьми, із навколишнім середовищем. На думку Г. Падалки, цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [3].

Акмеологічною парадигмою сучасної освіти виступає суб'єктний підхід, адже системоутворювальним чинником акмеологічної системи є особистість. Цей принциповий науковий підхід дозволяє визначити, що акмеологічна спрямованість навчання майбутніх фахівців полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на творче освоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і використання. Специфіка особистісно-психологічного підходу полягає в тому, що процес конструювання і реалізації педагогічної діяльності орієнтується на особистість як мету, суб'єкт та ефективний результат. Цей підхід характеризує особистість як унікальне явище, що передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку та самореалізації у становленні творчого потенціалу суб'єкта освіти.

Особистісно-психологічний підхід регулює систему професійно вагомих відносин і спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики в процесі практичної діяльності, спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності. Особливо ефективно доцільно використовувати цей підхід на практичних заняттях майбутніх учителів музики у класі хорового диригування – як однієї з основних форм навчальної роботи у підготовці студентів до практичної роботи з хором, де мають використовуватись різні методи: перевірка виконання самостійно підготовлених блоків завдань, з'ясування характеру творів, що вивчаються, показ нових прийомів співу, рекомендації щодо опанування новими завданнями та аналіз джерел отримання додаткової інформації, співвідношення яких може змінюватися в залежності від конкретної мети кожного завдання. Ефективність роботи суттєво зростає за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження й приймати спільні рішення.

Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати особистісний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студентів, підвести їх до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління, що є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації майбутнього вчителя музики у мистецькій діяльності.

Методологічна значимість розглянутих підходів визначається їх методичною спрямованістю на продуктивну практичну діяльність, що забезпечує професійно-педагогічний підхід. Він охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки професійної діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії, усвідомлення себе як фахівця-професіонала.

Особистість учителя, її ціннісні орієнтації, зміст та ідеали характеризуються педагогічною спрямованістю й визначають сутність цієї діяльності, засоби спілкування, співтворчості. Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність учителя, яка обумовлена розвитком його професійно-педагогічних та особистісних якостей, пов'язана багатомірними стосунками, характером взаємодії з учнями. Ці зв'язки та їх ієрархія утворюють, на нашу думку, інтегральні характеристики діяльності вчителя, детермінують його професійний розвиток, що за сутністю, є об'єктом розвитку.

Єдність особистісного та професійно-педагогічного підходів визначається інтегративними та варіативними зв'язками, котрі існують у практичній діяльності вчителя. Це поєднання суттєво впливає на формування професійних умінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. У відповідності до цих вимог доцільно моделювати навчально-виховний процес, розробляючи педагогічні умови, а їх вирішення повинно органічно входити у лекційні курси та практичні заняття студентів.

Діяльнісно-творчий підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. М. Каган зазначав, що "творчий метод диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити" [2, с. 19]. Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів, спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності. Діяльнісно-творчий підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на формування професійної майстерності як системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

З позиції акмеологічного підходу до формування професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва основними орієнтаціями визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі; підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмета; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів. Доцільно також враховувати цінності, які задовольняють прагматичні потреби, а саме: заробітна платня; зручний режим роботи; постійна відпустка влітку; цінності, які задовольняють потребу в спілкуванні (вихованість, толерантність, уміння зрозуміти іншу думку, гарні манери); цінності

стосунків, що забезпечують педагогу доцільну побудову ефективного педагогічного процесу і взаємозв'язок усіх його суб'єктів (діалогове спілкування, партнерство, творча співпраця з учнями); цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності вчителя музики, його професійно-педагогічного самовдосконалення (розвиток творчих, професійно-педагогічних і музичних здібностей).

Важливими є цінності, пов'язані з самореалізацією вчителя музики в педагогічній діяльності, а саме: творчий характер професії, захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва, спрямовані на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, очікувань, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу. У наш час не випадковим є повернення до національно-культурних традицій минулого. Це, перш за все, пов'язано з оновленням суспільства, реформуванням освіти, з переоцінкою спадщини попередніх поколінь й прагненням до духовного очищення.

Акмеологічний підхід до проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив виокремити три інтегральні характеристики цієї діяльності: спрямованість, компетентність і гнучкість, які за своєю сутністю є характеристиками його особистості як суб'єкта життєдіяльності, що обумовлюють не тільки ефективність педагогічної праці в цілому, але й акмеологічний розвиток учителя, який треба розуміти як динамічний і безперервний процес самопроекування особистості.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з досліджуваної проблеми виявив, що не існує єдиного розуміння, визначення і загальноприйнятої структури педагогічної спрямованості. Тому, визначаючи це поняття, розглядаємо його як у вузькому, так і в широкому значенні. У більш широкому значенні у плані інтегральної характеристики особистості – як систему ціннісних орієнтацій, де означений феномен стає ієрархічною структурою особистості педагога, котра спонукає вчителя до її ствердження у педагогічній діяльності та особливо у процесі спілкування. У більш вузькому значенні педагогічна спрямованість визначається як професійно значуща якість, яка займає центральне місце в структурі особистості вчителя й обумовлює його індивідуальну і типову своєрідність.

Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати індивідуальний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студента, підвести його до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління. У цьому процесі акмеологічний підхід є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі професійної діяльності, її інтегралом.

Доцільно зазначити, що акмеологічний підхід, у щільній взаємодії з іншими підходами, відкриває великі евристичні можливості для особистісного розвитку майбутніх учителів музики. Це, перш за все, інтеграція та диференціація особистості вчителя, співвідношення діяльнісних та особистісних детермінант його розвитку й становлення у процесі продуктивної діяльності.

Реалізація акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, основну мету якого вбачаємо в оволодінні ними акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму, здійснюється засобами застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їх особистості, здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови сходження особистості до свого акме-рівня. Визначення сутності методологічних підходів до означеної проблеми прогнозує ефективність подальшого вирішення проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема як керівників шкільних хорових колективів.

Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2004. – 752, [2] с.

2. Каган М.С. Музыка в мире искусства / М.С. Каган. – СПб. : Ut, 1996. – 232 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.

The article outlines the features of acmeological approach to the formation of professional mastery of future Music teachers. The acmeological approach has the system character involving the study of the objects as systems and the coordinated use of various scientific approaches, namely: system-holistic, personal-psychological, professional-pedagogical, activity-creative and axiological. Acmeological context allows to explore the Music teacher's professional mastery as a pedagogical system and to determine the ways of its improvement.

The implementation of the acmeological approach to the professional training of future teachers, the main purpose of which is in their mastering by the active strategies of creative self-realization in the process of achieving their professionalism, is carried out by means of the application of acmeological educational technologies. They contribute to the intensification of the students' internal potential (the motivation and target sphere of their personality, abilities, volitional qualities, self-consciousness) as a condition of the individual's ascent to his acme-level.

Being in close interaction with other approaches, acmeological approach gives the heuristic opportunities for the personal development of future Music teachers. First of all, it is the integration and differentiation of the teacher's personality, the ratio of activity and personal determinants of his development and formation in the process of productive activity.

The determination of the essence of methodological approaches to the identified problem predicts the effectiveness of further solving of the problem of forming future Music teachers' professional mastery, in particular as the leaders of school choir collectives.

Key words: *acmeology, future teachers of Music, professional mastery, scientific approaches.*

УДК 378.016:784]:316.7

Наталія Косінська
Nataliia Kosinska

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

THE PECULIARITIES OF FORMING STAGE-SHAPED CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

У статті висвітлено особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, визначено мету та завдання, розкрито сутність понять і визначено їх вплив у навчальному процесі.

Ключові слова: *вокальні здібності; особливості формування; майбутні вчителі музичного мистецтва; навчальний процес; процес вокальної підготовки; вокальна майстерність; імпровізація; вокальна техніка; артистизм.*

Необхідність модернізації системи вищої освіти в логіці культурологічного підходу зумовлена потребами сучасного, мінливого суспільства з підготовки спеціалістів, що володіють високим рівнем загальної та професійної культури. В зв'язку з цим зростають вимоги до

професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, до їхньої музично-педагогічної культури, складовою якої є і сценічно-образна культура.

Сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва – це поєднання духовних, морально-етичних та фізичних якостей особистості вчителя, які спрямовані на оволодіння музичним мистецтвом у навчальному процесі, в концертно-виконавській діяльності, а також сприяє особистісному та професійному розвитку. Сценічно-образна культура – це інтегральна особистісна якість, сформовані професійні компетенції, здібності та якості, творчий підхід та виконавська майстерність у галузі вокального мистецтва.

Головним завданням вокальної підготовки у вищій школі, є не стільки навчання музики, скільки вплив через музику на весь духовний світ майбутніх учителів. Викладач має розвинути чутливість до цього виду мистецтва, ввести у світ добра і краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань.

Відповідно аналіз особливостей формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики визначається формуванням певних особистісних і професійних якостей, з-поміж яких нами виокремлено: музичність, музичне сприймання, комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія, музична пам'ять, вокальна техніка, творча активність, артистизм, імпровізаційність, професійне мислення і самосвідомість, інтерес до професії тощо.

Робота над визначеною темою статті зумовила необхідність вивчення та аналізування наукової літератури, яка склала теоретичну базу дослідження. У педагогічному дискурсі української і зарубіжної науки наявний спектр досліджень, які дозволяють цілісно проаналізувати сутність поняття “сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва”, визначити методологічні засади та особливості формування означеної якості у процесі вокальної підготовки.

З-поміж досліджень виокремимо праці науковців, педагогів, у яких: розкривається сутність культури як історично зумовленого феномена людства: Є. Абдуллін [1], М. Каган [5] та інші; виявлено специфіку взаємодії культури як соціально-історично сформованого явища та освіти: В. Сластьонін [10], В. Андреев [2], та інші; обґрунтовано теоретико-методологічні засади мистецької освіти: О. Олексюк [7], О. Рудницька [9], О. Ростовський [8] та інші; проаналізовано особливості професійної підготовки майбутнього вчителя музичних дисциплін: Л. Дмитрієв [4], Г. Ципін [13] та інші; визначено сутність формування професійної компетентності вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва: Л. Аржачникова [3], Б. Теплов [11], Ю. Цагареллі [12] та інші; досліджено специфіку формування різних видів професійної культури майбутнього вчителя музики: Н. Мозгальова [6] та інші.

Метою статті є визначення особливостей формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, розкриття їх суті та вплив на професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, аналіз наукових підходів до організації цієї діяльності.

Основні завдання статті: проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; визначити та розкрити сутність особливостей формування сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки; обґрунтувати вплив особливостей на фахове становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зміст вокальної підготовки студентів у вищих навчальних закладах спрямований на формування професійних якостей співака-виконавця, педагога-музиканта, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в педагогіці та мистецтві. Навчання вокаліста неможливе без засвоєння низки понять, у яких відображаються і закріплюються об'єктивні відношення взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їх зумовленість усією системою навчання.

Визначення сутності базових понять дослідження проблеми формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва уможливорює визначення

особливостей вокальної підготовки, що полягає у формуванні необхідних особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця.

З-поміж ключових якостей майбутнього вчителя музики більшість науковців, представників мистецької освіти вирізняють музичність як особистісну якість, яка виявляється у здатності до спілкування з музикою, емоційного її сприйняття, розвитку музичного слуху, пам'яті, мислення, музичній потребі, прагненні до успішного володіння різновидами музичної діяльності. Зокрема Б. Теплов слушно вважає, що провідною ознакою музичності є переживання музики як вираження певного змісту. Здатність емоційно відгукуватися на музику є головною ознакою музичності” [11, с. 53].

Специфічною якістю, яка є важливою у формуванні сценічно-образної культури вчителя музичного мистецтва, є імпровізаційність, що визначає здатність до музичного виконавства, виявом музичної культури педагога. Імпровізаційність передбачає усвідомлення змісту музичного твору, реалізацію специфічних музичних прийомів для його втілення, що зумовлює передавання і розкодування смислів художніх образів. На переконання Н. Мозгальнової, на якість виконавської імпровізації впливають особливості виконавського стилю, традиції та настанови виконавських шкіл, де відбувалось становлення особистості імпровізатора, досвід сприйняття музики, отриманий ним за життя” [6, с. 58]. Означена якість залежить від втілення композиторського задуму через посередництво образної системи твору, реалізується у процесі виконавської художньої творчості, розвитком інтуїції, життєвого досвіду, чуттєвістю музичного сприйняття.

Вагомою особливістю вияву сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики є здатність до музичного сприймання, що насамперед пов'язано з інтерпретацією музичних, художніх образів, трактування образної системи музичних творів на основі власного життєвого, професійного досвіду. О. Ростовський слушно вважає, що “чим більшу цінність має мистецтво, зокрема музика, для особистості, тим повніше актуалізується її естетичне ставлення до неї у процесі сприймання. Тому музичне сприймання супроводжується почуттям переживання цінності, воно цінніше за своєю природою [8, с. 21]. Відповідно необхідність володіння високим рівнем сценічно-образної культури становить необхідну умову ціннісного музичного сприйняття, розкодування образів музичних творів, що ретранслюється у процесі професійної діяльності.

Слушною у цьому контексті є думка О. Рудницької, яка вважає, що “у ході свідомого музичного сприйняття перетворення звукового потоку в образі свідомості є лише першим щаблем, який необхідний для переходу до наступних ступенів категоризації отриманої музичної інформації, осягнення смислової концепції твору, його художнього змісту” [9, с. 28]. Відповідно розкодування смислового навантаження музичних творів у процесі професійної діяльності вимагає від вчителя музичного мистецтва володіння інтерпретаційними уміннями, світоглядними цінностями, спектром професійних і особистісних якостей, які сприяють глибокому декодуванню музичної образної палітри.

У процесі вокальної підготовки формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися з урахуванням здатності до художньої інтерпретації, що зумовлено необхідністю декодування образної системи твору і ретрансляцією її смислової насиченості у педагогічній діяльності. Як вищий вид виконавської творчості, інтерпретація, на переконання Н. Мозгальнової, є “опредмеченим” виконавським трактуванням, творчим виявом виконавського процесу і його специфічним результатом, що синтезує стильові особливості різних епох, абстрагування виконавця від домінуючого стильового напрямку, дозволяє виявити жанрово-стильові особливості музики [6, с. 58]. Як ознака сформованості сценічно-образної культури вчителя музики, художня інтерпретація полягає у розкритті виражальних можливостей музичного твору, в інтерпретаційному аналізі музичного твору, що передбачає вибудовування смислової палітри художнього образу. На думку О. Олексюк, “інтерпретування – не тільки інтелектуальний рівень осягнення світу особистістю, але і

духовний”, що дозволяє “розширити і поглибити розуміння творчого начала процесу інтерпретування музичного твору” [7, с. 13].

Для формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики важливе значення має музична пам'ять, що визначається науковцями як здатність людини до запам'ятовування, збереження у свідомості і наступному відтворення музичного матеріалу [12, с. 151].

Важливою якістю майбутнього вчителя музики, яка свідчить про рівень його сценічно-образної культури, є вокальна майстерність. Л. Дмитрієв розглядає вокальну майстерність як володіння комплексом вокальних і професійних навичок та умінь підпорядковувати їх творчій меті. Відповідно учений акцентує увагу на розвитку вокальної техніки “як результаті утворення різних зв'язків у мовленнєвому аналізаторі, які виникають для здійснення будь-якого виконавського завдання. На переконання вченого, саме звукові музичні образи зумовлюють вибір прийомів, технічних засобів для звукового втілення. За цих умов техніка буде реалізовуватись як втілення визначених музично-виконавських завдань. Саме тому процес вокальної підготовки не можна звужувати лише до формування вузькопрофесійних навичок. Завдання викладача вищого навчального закладу – розвинути музичність, артистизм, навчити розуміти музичне мовлення, пробудити творчу фантазію [4, с. 67-90].

У процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики чільне місце відведено формуванню креативності – особистісної і професійної якості, яка характеризується здатністю до творчого саморозвитку, що виявляється в активізації процесів “самості”, з-поміж яких провідними є самопізнання, творче самоствердження, самокерування, творча самореалізація та самовдосконалення. На основі креативності формується своєрідна парадигма професійної, зокрема й вокальної, підготовки вчителя, яка передбачає реалізацію таких положень: 1) усвідомлення самоцінності кожної особистості, її унікальності; 2) невичерпність можливостей розвитку кожної особистості, зокрема творчого саморозвитку; 3) пріоритет внутрішньої свободи – свободи для творчого саморозвитку у співвідношенні зі свободою зовнішньою; 4) розуміння генези творчого саморозвитку як інтегральної характеристики “самості”, системотворчими компонентами якої є самопізнання, творче самовизначення, самокерування, творча самореалізація, самовдосконалення [2, с. 259-260].

О. Рудницька акцентує увагу на тому, що креативність є здатністю особистості до творчого спілкування з мистецтвом, об'єктивне бачення світу. Розвиток креативності вчителя значною мірою залежить від його професійної самосвідомості, що є тією “інстанцією”, в якій відбувається оцінка існуючих досягнень, планування напрямів саморозвитку, його здійснення [9, с. 28]. Адже вплив на особистість учня відбувається через власний життєвий і професійний приклад, через спектр педагогічних методів, форм, засобів, технологій. У креативності, яка виявляється в інтерпретації художнього образу на сцені, під час викладання музичних дисциплін тощо, втілюється загальна культура особистості, світоглядні орієнтири, індивідуальні здібності.

Відповідно педагогічний процес пов'язаний з постійним творчим пошуком. При цьому творчий процес набуває двостороннього вияву: з одного боку, творчість вчителя, з іншого – у результаті педагогічної дії відбувається стимулювання творчої діяльності майбутніх вчителів. Саме тому вчитель має володіти творчою активністю – найбільш значущою якістю вчителя музики, яка формується у процесі вокальної підготовки, виконавської діяльності, що, на думку Л. Арчажникової, “створює вагомні можливості для розкриття індивідуальних творчих особливостей, розвитку самостійності, активізації минулого естетичного досвіду, виявлення відповідних асоціативних зв'язків” [3, с. 25]. У цьому контексті вчитель музичного мистецтва, володіючи високим рівнем сценічно-образної культури, є виконавцем-інтерпретатором, що вимагає від нього творчої активності, емоційно-естетичного сприйняття дійсності, цілісних світоглядних орієнтирів. Адже, на думку О. Олексюк, “оскільки інтерпретація музичного твору є органічною іманентною сутністю музично-виконавської творчості, у сучасному її розумінні вона являє собою логічний природний ґрунт як діяльність і середовище для якнайбільш

успішного формування професійних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці” [7, с. 13].

Важливою особливістю формування сценічно-образної культури вчителя музики є набуття здатності педагога до артистизму, що розглядається вченими як сукупність якостей, які необхідні вчителю для реалізації професійних функцій, вияву педагогічної і виконавської майстерності, професійної культури. Адже вчитель має володіти артистизмом, що ставить його на один щабель з актором. На думку Ю. Цагареллі, першорядне значення для майстерності актора мають такі якості, як: сценічне перевтілення, сценічне розуміння і сценічний рух [12, с. 151].

Артистизм учителя музики полягає у здатності передавати емоційно-естетичну, душевну енергетику майбутнім учителям через посередництво яскравого, творчого характеру виконання, передавання художнього образу крізь призму власного емоційного, інтелектуального, естетичного досвіду. Важливе значення має артистичний стиль виконання музики, через який, на переконання Е. Абдулліної, “слухачі заряджуються музикою, розвиваючи при цьому свою емоційність, яка набуває з року в рік завдяки прикладу вчителя більш естетичного характеру” [1, с. 153-155]. У цьому процесі особливе значення має виявлення артистизму у процесі втілення художнього образу, у якому синтезується ідейний задум, композиторський талант, художнє сприймання й образне обрамлення самого твору.

Професійно значущою якістю вчителя музики у вияві сценічно-образної культури у професійній діяльності, що виражає його здатність до розуміння і співпереживання почуттям, думкам, очікуванням і прагненням співрозмовників до спілкування, налагодження духовного контакту з людьми, душевність, сердечність, володіння способами вираження емоцій через тембр голосу, вибір відповідних до ситуації тембру, інтонування, пауз тощо, є емпатійність. Здатність вчителя музики до емпатії у процесі спілкування з музикою зумовлює її розвиток в майбутніх вчителів. Вчитель музичного мистецтва у процесі виконання музики, інтерпретації художніх образів може розкрити слухачам найтонші почуття і художні смисли. Висока сценічно-образна культура вчителя здатна викликати душевне переживання, дозволяє залучити до одвічних світоглядних цінностей добра і краси. Досліджуючи особливості музичного сприймання твору особистістю, О. Рудницька акцентує увагу на взаємозв'язку зі здатністю до емпатії, переживанням як єдино можливої основи спілкування з мистецькими творами, що передбачає: “перцептивне сприйняття музичних звучань, їх слухове розрізнення; аналіз виразно-сислового значення музичної мови, її розуміння; естетичну оцінку емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація” [9, с. 28].

З поміж особливостей формування сценічно-образної культури вчителя музики ключове значення має професійне мислення і самосвідомість, яке науковці розглядають як синтез художнього і наукового аспектів мислення, педагогічних і психологічних особливостей особистості. На думку Г. Ципіна, сутність педагогічного мислення полягає у проектуванні, реалізації й аналізі музично-педагогічного процесу [13, с. 13]. У контексті проблеми формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики його спрямованість особистісно професійної позиції залежить від ефективності вокальної і педагогічної підготовки, адекватної самооцінки здібностей, знань, умінь, його ставлення до музично-педагогічної діяльності, реалізації педагогічних принципів.

Професійна спрямованість вчителя музики, його рефлексивне сприйняття музичного матеріалу зумовлені інтересом до професії, педагогічним покликанням, професійно-педагогічними прагненнями. Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, що, на думку В. Сластьоніна, виявляється у позитивному емоційному ставленні до дітей, до їхніх батьків, а також до педагогічної діяльності загалом і до конкретних її різновидів, у прагненні набувати професійні знання й уміння [10, с. 28].

У процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва актуалізується проблема комунікативності майбутнього фахівця, що пов'язано з набуттям ціннісної свідомості, формуванням світовідчуття і світорозуміння, “особистісних

смислів”, які розвиваються на основі переживань, рефлексії, емпатійності, що виявляється у інтерпретації і сприйняття творів музичного мистецтва. М. Каган пояснює цю якість вчителя на основі діалогової природи музики, виокремлюючи такі форми музичного діалогу: “Це взаємодія у процесі ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, концерт); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця й співавтора-інтерпретатора, процес сприйняття музики реципієнтами” [5, с. 153-155]. Адже у процесі сприймання й інтерпретації образу беруть участь твір і слухач, досвід, закріплений у художньому світі твору, і досвід виконавця чи слухача.

На нашу думку, за допомогою особливостей, перерахованих у нашій статті, викладач у процесі вокальної підготовки має сформувавши у майбутнього вчителя музичного мистецтва світоглядні цінності, інтерпретаційні уміння, сценічну майстерність, які шляхом застосування вокальної техніки мають сприяти розкриттю образної системи музичного твору. Вчитель музичного мистецтва через розвинену власну сценічно-образну культуру стає посередником у процесі інтерпретації художнього образу, що формує ціннісне уявлення майбутніх вчителів музичного мистецтва про світоглядні, мистецькі цінності. Особливості формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямовують на постійне самовдосконалення, творче самовираження через втілення художнього образу в процесі вокально-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абдуллина Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллина, Е.В. Николаева. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – С. 188.
2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособ. / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – С. 259–260.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия–учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – С. 25.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – С. 67-90.
5. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – С. 153–155.
6. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики: монографія / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця : ТОВ “Меркьюрі-Поділля”, 2011. – С. 58.
7. Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монографія / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – С. 13.
8. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 21.
9. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998.–248 с., с. 28.
10. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – С. 28.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды. – М., 1985. – Т.1. – С. 53.
12. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. / Ю.А. Цагарелли. – СПб. : Композитор С-П., 2008. – С. 151.

13. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб.пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – С. 13.

The article highlights the peculiarities of forming stage-shaped culture of future teachers of musical art in the process of vocal training. The state of the problem is analyzed through investigation in the pedagogical theory and practice, the goal and tasks are set out, the essence of concepts is revealed and their influence in the educational process is determined.

The content of the vocal training of students in higher educational institutions is aimed at the formation of the professional qualities of the performer singer, teacher-musician, his artistic and aesthetic tastes, the ability to creative activity in pedagogy and art. Training of the vocalist is impossible without the assimilation of a number of concepts in which the objective relations of the interconnected elements of vocal and general pedagogy, the foundations of vocal technique and vocal performance, and also their predestination by the whole system of learning, are reflected and fixed.

The main task of vocal training at higher school is not just the learning of music, but the impact of music on the whole spiritual world of future teachers. The teacher should develop sensitivity to this kind of art, bring into the world of goodness and beauty, open the life-giving source of human feelings and experiences in music.

Determination of the basic concepts essence of the formation of stage-shaped culture of the future teacher of musical art enables the definition of the characteristics of vocal training, which consists in the formation of the necessary personal and professional qualities of the future specialist.

In our opinion, with the help of the features listed in this article, in the process of vocal training the teacher should form a future teacher of musical art worldview values, interpreting skills, stage art, which, through the use of vocal techniques, should contribute to the disclosure of a figurative system of musical work. Through his own developed stage-oriented culture the teacher of musical art becomes an intermediary in the process of interpreting the artistic image that forms the valuable idea of future teachers of musical art about the worldview and artistic values.

The peculiarities of the formation of stage-shaped culture of the future teacher of musical art are directed to constant self-improvement, creative expression through the embodiment of the artistic image of the process of vocal activity.

Key words: *vocal skills; peculiarities of formation; future teachers of musical art; educational process; vocal skills.*

УДК: 37:786.2:7.077

Дмитро Кудрицький
Dmytro Kudrytskyi

ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ДОРОСЛОГО ВІКУ В КОНОТАЦІЇ ФОРТЕПІАННОГО АМАТОРСТВА

PEDAGOGIC PROBLEM OF PERIODISATION OF ADULTHOOD IN THE CONCEPT OF AMATEUR PIANO TEACHING

Проблема визначення періодів дорослого життя зустрічається у багатьох наукових сферах. Навіть в одній галузі думки науковців часто є розбіжними. На перетині різних підходів автором запропоновані універсальні вікові категорії в ракурсі фортепіанного аматорського навчання, а також поставлені нові питання з визначеної проблематики.

Ключові слова: *фортепіанне аматорство, періодизація дорослого віку.*

У процесі дослідження проблем, пов'язаних із викладанням фортепіанної гри дорослій людині, педагог-андрагог перебуває у безперервному науково-творчому пошуку. Він пірнає в неосяжний океан дисертацій, монографій, наукових видань, та не цурається мілини науково-популярних праць та есе, які дозволяють споглядати на педагогічні проблеми інколи з несподіваних ракурсів. Серед різних сфер життя та наукових дисциплін явище дорослості категорізується за ознаками, що нерідко вступають у суперечність, адже мірилом може виступати як “паспортний” вік, так і психологічний, або культурно-еволюційний тощо. Так, філософія розглядає розвиток дорослої людини як відсторонений від віку комплекс особистісно спрямованих самозвершень, що має цілком конкретні ознаки. Психологія найчастіше розглядає вік людини через подолані нею кризи. Педагогіка звертає увагу на здатність навчатися та самовдосконалюватися. Місце дорослої людини в суспільстві залежить також від культурної, соціально-економічної, правової та інших сфер. У пошуку балансу між різними підходами до визначення стадій розвитку дорослої людини, ступенів її зрілості та місця в соціумі спробуємо знайти найбільш компромісний спосіб визначення тої чи іншої категорії у царині фортепіанного викладання аматорам. Оскільки музичним аматорством займаються люди різного віку, позначимо ключові поняття, прийняті у різних сферах наукової літератури для диференціації категорій дорослості: рання дорослість, середня дорослість, пізня дорослість (третій вік), четвертий вік, а також повноліття, юність, пізня юність, молодість, учнівська молодь, студентська молодь тощо.

Розкриваючи позначену проблему, не можна не приділити увагу дефініціям. Питаннями освіти дорослих опікується окрема дисципліна – андрагогіка – (грецьк. andros – доросла людина і agogge – керування, виховання) – одна з галузей педагогічної науки, що охоплює теоретичні і практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих. Термін уперше був застосований А. Каппом у 1833 році у книзі, що стосувалася педагогічних поглядів Платона. Поруч із терміном “андрагогіка” у спеціальній літературі використовуються терміни “педагогіка дорослих”, “теорія освіти дорослих” та інше [1].

Вивчення андрагогіки має доволі глибокі традиції й корені, проте осмислення проблеми освіти дорослих припадає головним чином на другу половину ХХ століття. Найбільш вагомий внесок у розвиток галузі зробили Г.-Г. Гротгоф, Ф. Пьоттелер, І. Вірт, М. Семенський, В. Хенрік, Х. Алчевська, М. Ноулз та інші. Український педагог, просвітник та командант легіону Січових стрільців Михайло Галушинський (1878 – 1931) також досліджував проблематику навчання дорослих, зокрема, самовдосконалення носіїв фахових знань у контексті духовно-інтелектуального розвитку (“Культурноосвітні анкети представників української інтелігенції у Львові”). Серед його робіт виділимо і брошури “Народна освіта й виховання народу. Методи і цілі” та “Учителі народної освіти”, де він досліджував проблему просвітництва, виховання та розвитку культури серед селянства [5, с. 16].

Заняття фортепіанним аматорством охоплює всі періоди дорослості, в тому числі людей похилого віку. Пізньою дорослістю займається міждисциплінарна наука геронтологія (від грецьк. geron, родовий відмінок gerontos – старий, та logos – слово, учення), яка вивчає процеси старіння, його біологічні, медичні, соціальні, психологічні, гігієнічні і економічні аспекти [2, с. 381]. Психологічні особливості людини пізньої дорослості вивчає галузь геронтології та вікової психології – геронтопсихологія. Психологічна енциклопедія пропонує таке визначення цього поняття – “галузь психологічної науки, яка вивчає психологічні особливості старіння людського організму, зниження фізичної і творчої активності, інволюцію психічних функцій та ін.” [12, с. 81].

Розглядаючи студентів у ракурсі належності до певної вікової категорії, слід також враховувати рівень їхньої фахової підготовки до занять фортепіано. Це складова, яка нерозривно поєднана із досліджуванним у статті поняттям. Так, “аматор” походить від латинського amo – “полюблюю, маю нахил”. Доволі точно і в той же час лаконічно цей термін визначений у академічному тлумачному словнику української мови: “той, хто займається чим-небудь

не як професіонал” [14, с. 37]. Дуже часто аматорів протиставляють професіоналам, проте у фортепіанному мистецтві, як і в інших галузях, представники обох класів музикантів можуть змагатися у рівні своєї підготовки і не кожен професіонал є кращим за аматора.

Доросла людина, що займається фортепіанною аматорською діяльністю, проходить власний шлях розвитку. Її творчий онтогенез має специфічну внутрішню хронологію зрілості, яка виражається у біологічному, музичному та ціннісно-організаційному ракурсах. Біологічний – це вік, який прожила людина. Музичний показник – це набуті або наявні якості, що мають характеристики накопичення, сталості та загалом однонапрямого розвитку. Серед них: ігрові вміння, теоретичні знання, музичні здібності, координованість, образно-естетичний розвиток, артистична розкутість та інші. Ціннісно-організаційний показник – це комплекс складників, що свідчать про готовність учня до організації власного навчального процесу: регулярність занять, посидючість, ігрова форма, наявність інструменту або доступ до нього тощо.

Міркуючи про життєвий шлях людини, філософи звертали увагу на її дорослий вік, сповнений свідомих вчинків та метаморфоз. І хоча філософи не схильні окреслювати чіткі вікові рамки, цей підхід у багатьох випадках застосовується в інших царинах, зокрема, у педагогіці (категорія “студентська молодь”) та психології (поняття “психологічний вік”).

Основоположник екзистенціалізму С. К'еркегор у своїх працях виокремив три стадії самопізнання та самовиявлення: естетичну, етичну та релігійну. Перша стадія характеризується хиткими моральними установками, слабкістю до пристрастей, хаотичністю. Існування людини в етичній стадії обумовлене слідуванням принципам моралі та обов'язку. Добро та зло окреслюються у свідомості як чіткі категорії, а особистість завжди обирає перше, щоразу зміцнюючи свою індивідуальність. На третю, релігійну, сходинку людина здійснюється грішником, сповненим протиріч як моральних, так і у стосунках із Богом, де стверджує свою особистість через розкаяння. Проте не кожна людина, на думку філософа, може подолати усі три еволюційні ланки впродовж життєвого шляху.

Яскравий німецький філософ Ф. Ніцше виокремив також три сходинки розвитку особистості, які за змістом та направленістю істотно відрізняються від етапів данського мислителя, а саме: Верблюд, Лев та Дитина. На першій стадії, яка притаманна загалу, людина пливе за течією, підкорюється обставинам та звичним правилам. Стадія Лева не є невідвратною для того, хто її досяг, та вказує на свідому особистість, що намагається мислити та втілювати у життя свої прагнення. Стадія Дитини характеризується певною гармонізацією стосунків з оточуючим світом та відсутністю агресії до нього. В нігілістичному дусі Ф. Ніцше заклав у концепцію розвитку ідеальну Надлюдину, що заперечує традиції, вікові звички, релігійні обмеження, мораль та багато іншого.

Ідея зворотнього еволюційного розвитку особистості Ф. Ніцше знаходить своє втілення у нашому дослідженні, зокрема, можемо співставити аматорів і професіоналів, адже ці поняття нерозривно йдуть поруч, і в той же час не є сталими, залишаючи можливість до своєїрідної “міграції”. Так, доросла людина може пройти шлях як від аматора до професіонала і, що цікаво, у зворотньому напрямку – від професіонала до аматора. У першому випадку це явище розповсюджене серед естрадних піаністів, але найчастіше в музичному світі – серед вокалістів. Ось приклади зворотнього шляху. Якщо хтось у дитинстві грав на конкурсах і виконував фортепіанні твори на професійному рівні, а потім змінив напрям навчання і став інженером, то він у 40 років навряд чи може вважатися професіоналом. Так само і професійний музикант, який припинив свою діяльність, згодом втрачає свої навички, форму та не актуалізує свої знання, перетворюючись на першокласного аматора. Зрештою музикант може пройти цей шлях, просто змінивши ставлення до своєї професії.

Поняття “доросла людина” і “дорослість” вживаються у різних гуманітарних сферах. Так, у рекомендаціях про розвиток освіти дорослих від 1976 року організація ЮНЕСКО закріпила у тексті таке формулювання: “будь-яка людина, що визнана дорослою у суспільстві, до якого вона належить” (“whereby persons regarded as adult by the society to which they belong”) [20, с. 2].

Таким чином, вік дорослості значною мірою залежить від системи офіційно закріплених норм та правил кожної окремої країни та ступеня відкритості соціальних інституцій до молодого покоління.

Людина визнається дорослою з набуттям громадянської правосуб'єктності, що зазвичай співпадає з повноліттям. У різних країнах світу повноліття настає з 15 до 21 року, але у більшості країн, зокрема, в Україні – у 18 років. Нормативно дуже складно визначити: здатна чи не здатна людина приймати рішення, брати на себе відповідальність та мати інші якості, що притаманні дорослій людині. Тому не дивно, що деякі відповідальні посади у суспільстві вимагають настання ще більш старшого віку, ніж просте повноліття: 25, 35, 40 років тощо. Такі вікові обмеження визначають певні щаблі зрілості людини. Також у Законі України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” закріплене поняття “молоді”, де визначений вік осіб, яких можуть об'єднувати молодіжні організації – з 14 до 35 років. Таким чином, офіційно в Україні дорослою людиною вважається особа віком від 18 років, але від 36 років вона також втрачає належність до молоді.

Більш різноманітною та гнучкою у віковій градації є психологічна наука. Серед багатьох теорій періодизації пропонуємо позначити узагальнені стадії психологічного розвитку людини впродовж її онтогенезу. Починаючи від пренатальної (внутрішньоутробної) психології, новонародженості та раннього дитинства, розрізняємо наступні періоди: діти від 4 до 11; підлітковий вік та юність – від 12 до 19; дорослі – старші від 20 років. Дорослість розподіляється у часі на три періоди: рання дорослість; зріла дорослість (40 – 60 років), старість (від 61 року).

Поруч із хронологічними концепціями психологів у педагогічній науці має місце періодизація з урахуванням освітньої приналежності. Виокремлюють дошкільний вік, молодший, середній, старший шкільний, учнівська молодь, студентська молодь, молоді науковці, молоді фахівці, студенти третього віку тощо. Наприклад, педагог Г. Єскіна у своїй дисертації виокремлює вік аматорської молоді від 14 до 30 років [6, с. 34]. Поняття учнівства або студентства в Україні за віковими ознаками не обмежується, тому показовим є приклад зі спортивних змагань – Всесвітніх студентських універсіад, на яких запроваджуються чіткі рамки. Кожен учасник повинен підтвердити, окрім належності до вищого навчального закладу, свій вік: як мінімум 17 та менше ніж 28 років [20, п. 1.6, 5.2.1].

Період ранньої дорослості інколи називають молодістю, проте ці поняття не є однаковими, адже молодість, окрім ранньої дорослості, охоплює також юність. Так, педагог-науковець Є. Чугунова, спираючись на дослідження Д. Ельконіна, В. Лисковського, Д. Закатнова та інших вчених, виділяє категорію “учнівська молодь”, обмежуючи вік від 15 до 18 років [17, с. 4; 25–26].

На межі періодів юності і ранньої дорослості психолого-педагогічна наука виокремлює категорію “студентська молодь”. Психолог Марія Мицишин у своєму дисертаційному дослідженні оперує цим поняттям, основними характеристиками якого вбачає не стільки хронологічний вік студентської молоді, скільки комплекс певних фізіологічних та соціально-психологічних особливостей: фізична, моральна зрілість, підвищена сензитивність, максимальна працездатність, період формування системи цінностей, оволодіння новими соціальними ролями, процес вибору подальшої професійної діяльності, визначення життєвих пріоритетів тощо. Окреслюючи деякі рамкові обмеження цієї категорії, автор праці відносить її до періоду пізньої юності при належності до інституту вищої освіти. Експеримент проводився зі студентами різних спеціальностей віком від 18 до 21 років [8, с. 15–16; 64–65].

Педагог О. Сіненко зазначає у своїй дисертації, що студентська молодь претендує на соціальну роль інтелігенції в суспільстві, оскільки часто у зв'язку з навчанням не обтяжена суспільно-виробничою діяльністю [15, с. 20].

Психологи кінця XIX та першої половини XX століття (В. Джемс, Е. Клапаред, Г. Ебінгауз та пізніше Ж. Піаже) розглядали загалом дорослість як період онтогенезу, що разом із завершенням юності означає припинення процесів формування особистості та інтелекту. Н. Рибніков у 1928 році пропонував віковий період дорослості називати акмеологією, вважавши

її наукою про розвиток зрілої людини. Проте більш сучасні дослідження підтверджують, що розвиток особистості, незважаючи на об'єктивні інволюційні процеси, триває впродовж усього життя.

Загалом психологи, що займалися періодизацією віку дорослої людини, виокремлюють такі категорії: наймолодший період, який можемо назвати як рання дорослість, у різних науковців обмежуються від 17 до 40 років. Середня дорослість варіюється між 36 і 65 роками. Пізня дорослість починається приблизно від 60 років. Серед психологів можна зазначити такі прізвища: Б. Ананьєв, Дж. Бромлі, Дж. Біррен, Г. Крайг, В. Бунак, диференціює гендерні відмінності у віковій періодизації, де дорослість у чоловіків настає на 3 – 5 років пізніше, ніж у жінок [11, с. 305, 306]. Вітчизняний психолог В. Ямницький указує на важливість врахування гендерних відмінностей, а також процесів прискорення розвитку суспільства, продовження активного періоду життя людини [16].

Педагог та психолог О. Коваленко у своїй докторській дисертації, спираючись на дослідження М. Єрмолаєвої, Т. Коленіченко, Є. Чуєвої, В. Шапіро та інших учених, пояснює неоднозначність концепцій вікових періодизацій та стадій старіння людини. Збільшення тривалості життя вносить корективи у погляди на вік людини з боку суспільства та науковців. Донедавна шестидесятирічну людину вважали досить похилою, яка подолала довгий життєвий шлях, що далеко не кожному під силу подолати. Сьогодні у такому віці людина є досить активною та проявляє себе у житті суспільства, творчості. Неоднаковість вікових періодизацій пояснюється також належністю науковця до певної галузі науки, країни, в якій він працював, та роками проведення дослідження. Підґрунтя для періодизації змінюються залежно від загальної концепції розвитку особистості, оскільки межі віку рухливі й мінливі та мають конкретно-історичний характер [7, с. 75–76].

Незважаючи на відносність та індивідуальний характер періодизації дорослого життя, можемо виділити найбільш активну його частину з точки зору творчого розвитку, а також здатності та бажання навчатися. На думку доктора психологічних наук В. Ямницького, важливою складовою в процесі розвитку зрілої особистості є її життєтворча активність, яка найяскравіше проявляється у віці середньої дорослості, тобто у проміжку між 38 та 60 роками. Головним мотиваційним чинником життєвої творчості окреслюється криза екзистенційності, яка настає між 38 та 45 роками. Свідома активізація продуктивно-творчої діяльності та соціальне самоствердження допомагають виробляти життєві стратегії, формувати особливий стиль життя, засвоювати та об'єднувати соціальні та професійні ролі. Діяльність цілісної, духовної та розвиненої особистості тісно пов'язана з процесами життєтворчості. Останні часто спрямовані на подолання проблемних ситуацій, творчу реалізацію смислових аспектів власного життя та творчої активності як такої. Застосовуючи різнонаправлені підходи досліджень, а саме: філософсько-психологічний, рефлексивно-гуманістичний, соціально-психологічний, автор запропонував конструкт, аналіз якого показав домінуючі внутрішні психологічні чинники життєвої творчості – адаптацію, рефлексію, творчість і пізнання.

Досліджуючи життєву творчість дорослої людини, автор пропонує розглядати її як сполучну ланку, яка об'єднує процес адаптаційної та творчої самореалізації із творчістю в цілісному вияві життєвої активності особистості. При цьому особливою вимогою зазначеного взаємозв'язку є наявність рефлексії [16]. Науковець Л. Дорогих одним з напрямків творчого самовираження та самореалізації називає таке художнє та соціокультурне явище, як *аматорське мистецтво* [4, с. 8]. Фортепіанне аматорство дорослих з набуттям популярності не тільки серед його учасників, але й розповсюдженням у засобах масової інформації, у створенні нових методичних розробок може вийти за межі неформальності, неофіційності явища та сформулювати один з нових культурно-дозвілєвих інститутів в освіті дорослих.

Науковець Лариса Міщиха у своїй докторській дисертації вказує на значний творчий потенціал людей *третього віку*. Ідея надання можливості реалізувати нерозкриті потенції особистості на етапі пізнього онтогенезу у форматі багатогранності й глибини життєвого

досвіду, на думку автора, дозволяє залучати похилих людей до активного громадського життя. [9, с. 3, 4]. Наявність на піку життєвої активності високого рівня інтелекту уповільнює його спад на схилі літ. Обдарованість та освіта як внутрішній та зовнішній чинники можуть затримувати інволюційні процеси інтелектуальних функцій. Творча діяльність формує зону самоактуалізації та аксіологічний простір буття особистості. Побудова творчих планів насичує людину позитивними емоціями, що збільшує продуктивність та впевненість у своїх силах [9, с. 15; 16; 27; 42].

В іншому своєму матеріалі [10] авторка зазначає, що науковий світ традиційно приділяє увагу лише першій третині життя людини, і далі наводить кілька десятків прикладів видатних особистостей, митців та науковців, які досягали вершин власного творчого та професійного розквіту у третьому віці. Так, згадуються стародавні Софокл, Платон та Епікур. Останній вважав, що ніхто не може бути недозрілим чи перезрілим для здоров'я душі, щоб це могло завадити заняттям філософією, до вивчення якої можна звернутися в будь-якому віці. Л. Міщиха виокремлює специфіку творчої діяльності літніх людей у таких особливостях: надання переваги суб'єктивному досвіду; пошук єдності та гармонії; домінування есхатологічної, моральної та етичної проблематики; тяжіння до написання мемуарів, публіцистики; вираженість та осмисленість; збільшення рефлексії творчої діяльності; прагнення до ретрансляції досвіду прийдешнім поколінням тощо. У зв'язку зі збільшенням тривалості життя і подальшою соціалізацією представників третього віку, авторка сподівається на виокремлення нової категорії – четвертого віку [10; 18; 3, с. 54–55].

Педагог і філософ Ігор Гераїмчук вважає ранній третій вік найбільш сприятливим до продуктивної творчості дорослої людини. У своїй монографії він спирається на дослідження показників амплітудно-частотних характеристик електроенцефалографії і доходить висновку, що активність і потенційні розумові можливості у віці від 50 до 70 років збільшуються. За умов відсутності захворювань мозку активний інтелект у 70 років може бути вищий, ніж у 30 років [3, с. 48–49].

Психолог Романова М. у своїй дисертації, спираючись на теоретичні, емпіричні та психодіагностичні методи дослідження, синтезує важливі твердження, які описують розвиток дорослої людини. Значну увагу вчена приділяє свідомості як єдності знання і переживання, процес її становлення триває впродовж усього життя. Особистісна періодизація, що полягає у здобутках, подоланих кризах, суттєво доповнює власне вікову періодизацію. Кризи у дорослому віці (нормативна, середнього віку, зрілості) є більш прихованими та тривалими, ніж у дітей. Аксіологічна складова вважається стрижнем духовності людини, проте особливості характеристик українського менталітету, за спостереженнями авторки, можуть посилити інволюційну складову у періоди вікових криз і, таким чином, знецінити власні духовні надбання, що накопичені у міжкризові періоди. Онтогенез людини складається із ланцюга еволюційних та інволюційних фаз, різних за тривалістю та направленістю. Розвиток особистості відбувається не сам по собі, а за допомогою пошуку шляхів самоактуалізації та є результатом прагнення до саморозвитку. Дисертантка звертає увагу на дієвість використання діалектичних методів під час розв'язання проблем розвитку особистості, зокрема, взаємодія біологічного, соціального, духовного начал та саморозвитку особистості; об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього [13, с. 24–27; 31; 44].

Педагог Оксана Сіненко у своїй дисертації називає поширення культурних цінностей важливою складовою соціалізації людини у конотації формування особистості впродовж життя. Художньо-творча діяльність, зокрема, аматорська художня творчість сприяє соціалізації та самореалізації. Авторка бачить розвиток художньої творчості як систему культурно-дозвіллевих інституцій, конкретизуючи такі структурні складові: культурно-дозвіллеві установи, заклади позашкільної та вищої освіти, політичні та громадські об'єднання, в тому числі формальні та неформальні тощо. Домінуючим стимулом у здійсненні культурно-

дозвіллевой діяльності, на думку авторки, є “особистісне задоволення від вільної реалізації власних можливостей: фізичних, інтелектуальних та емоційних” [15, с. 11; 15; 17].

Після аналізу наукових джерел перед нами постає загальна картина вікової періодизації дорослих, яку можемо використовувати у фортепіанному аматорському навчанні. Філософські вчення про життя дорослої людини зосереджуються на індивідуальному культурно-еволюційному розвитку особистості, який не має визначених вікових рамок, а тому в навчальному процесі може використовуватися лише як орієнтир для самоактуалізації дорослого аматора. Чіткості вікових рамок бракує також освітньо-педагогічній систематизації. Залишається відкритим питання: хто для освіти вважається молоддю, учнем, студентом або навіть студентом третього віку? У наявній нормативно-правовій базі України майже повністю прибрані дискримінаційні вікові обмеження, тому з її допомогою ми можемо визначити лише межі віку молоді і водночас дорослої людини – від 18 (повноліття) до 35 років. Надзвичайно цінною є вікова періодизація в психологічній науці. Спираючись значним чином на життєві кризи, психологи мають у своєму розпорядженні різні вікові концепції, беручи до уваги в тому числі гендерні особливості. Викладачі фортепіано, які працюють із дорослими аматорами, мають враховувати дослідження різних наукових галузей у своїй роботі з метою досягнення найбільш якісної педагогічної взаємодії з учнем.

Список використаних джерел

1. Болтівець С.І. Андрагогіка / С.І. Болтівець // Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред.: О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоева]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 22.
2. Бочелюк В. Й. Геронтопсихологія : навч. пос. для студ. спец. 7.03010201 – психологія / В. Й. Бочелюк, О. А. Черепехіна. – К. : КНТ, 2014. – 436 с.
3. Гераимчук И. М. Теория творческого процесса: структура разума (интеллекта) : монография / И. М. Гераимчук. – К. : Издательское предприятие “Эдельвейс”, 2012. – 269 с.
4. Дорогих Л. В. Аматорське мистецтво як історико-культурне явище (на матеріалах України другої половини ХІХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук: спец. 17.00.01 “теорія та історія культури” / Л. В. Дорогих. – К., 1998. – 20 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
6. Єскіна Г. О. Формування ціннісних орієнтацій молоді засобами аматорського театру: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Єскіна Ганна Олександрівна. – К., 2001. – 194 с.
7. Коваленко О. Г. Психологія міжособистісного спілкування осіб похилого віку: дис. ... док. психол. наук: 19.00.07 / Коваленко Олена Григорівна. – К., 2015. – 508 с.
8. Мищишин М. М. Соціально-психологічний образ успішного фахівця як чинник професіоналізації студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Мищишин Марія Миколаївна. – Л., 2016. – 260 с.
9. Міщиха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук: спец. 19.00.01 “загальна психологія, історія психології” / Л. П. Міщиха. – К., 2015. – 38 с.
10. Міщиха Л. П. Психологічні особливості творчої діяльності особистості у період пізньої дорослості / Л. П. Міщиха // Вісник Дніпропетровського університету. Серія “Психологія”. – 2015. – Вип. 21. – С. 68–76.
11. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.
12. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : “Академвидав”, 2006. – 424 с.

13. Романова М. К. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості у дорослому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Романова Марина Костянтинівна. – Житомир, 2015. – 288 с.
14. Словник української мови: в 11 томах, т. 1. / За заг. ред. ак. І. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
15. Сіненко О. О. Педагогічні засади організації діяльності студентського аматорського хорового колективу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Сіненко Оксана Олександрівна. – К., 2008. – 184 с.
16. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: автореф. дис. на здобуття наук ступеня док. психол. наук: спец. 19.00.07 “педагогічна та вікова психологія” / В. М. Ямницький. – К., 2005. – 40 с.
17. Чугунова Є. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвільної діяльності учнівської молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чугунова Євгенія Василівна. – К., 2015. – 235 с.
18. Mishchukha L. P. Psychological determinants of creative longevity of seniors // Situation, education and activation of elderly people in Europe. – Kielce, 2014. – pp. 267–273.
19. Правила 20-ї Літньої Універсиади 2017: затв. Міжн. федерацією університетського спорту, Тайбей, 2016 [Електронний ресурс]. Режим доступу (6-9-2017): <http://swimming.lv/wp-content/uploads/2016/11/SU2017-Regulations.pdf>.
20. Рекомендації з розвитку освіти дорослих: затв. Генер. Конфер. ЮНЕСКО, Найробі, 1976 [Електронний ресурс]. Режим доступу (6-9-2017): http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.

In different spheres of life and scientific fields the definition of adulthood can be specified by characteristics which are often controversial – it can be defined by biological age (old enough to receive a passport), or by psychological or cultural maturity.

By discovering the marked problem we could not ignore the definitions. In particular, we have noted such concepts as: “andragogy”, “amateur”, “adult” etc.

After the analysis of dissertations, article thesis, other scientific works we come before a general picture of age division of adults which can be applied to the amateur piano teaching. Philosophy, psychology, pedagogy, study of art and law are also included.

Philosophical studies about the life of an adult are focused on cultural and evolutionary development of an individual and it does not have any age boundaries or divisions, therefore in teaching it can only be used as a guidance for self-actualization of an adult amateur.

Education and pedagogic systematisation also lacks clear age divisions.

As music amateur studies are applicable to people of all ages, we need to define the key ideas (concepts) accepted in different scientific fields in order to differentiate the divisions of adulthood – early adulthood, middle adulthood, late adulthood (or so called ‘third age’), the fourth age, and also youth, late youth, schoolchildren, college and university students etc.

The question “who is considered to be a pupil, youth or a student of the third age in education?” is still open.

Under the current Ukrainian legislation almost all the discrimination by age has been removed, so we can define exact age of a young adult person – from 18 to 35 years old.

Age division in psychology is of significant value. Psychologists base their age division on life crises and deal with different age concepts taking into consideration specifics of gender.

Piano teachers who work with amateur adults should take into account different scientific research results to achieve the best quality in their intercommunication with pupils.

Key words: *piano amateurs, periodisation of adulthood.*

УДК 373.5:78.016

Ольга Кузнецова
Olha Kuznetsova

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧО-ПРОДУКТИВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

COMPETENCE-ORIENTED DIRECTION OF MUSIC TEACHERS' TRAINING TO CREATIVE-PRODUCTIVE WORK WITH PUPILS

У статті висвітленні особливості компетентнісного напрямку підготовки вчителів музичного мистецтва до просвітницької творчо-продуктивної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. Творча специфіка музичного просвітництва передбачає підтримку індивідуальності, самобутності, свободи вибору особистості, що визначає цілі сучасної освіти. Визначена специфіка творчої складової музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано компетентнісний напрям підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до просвітницької роботи з учнями.

Ключові слова: компетентнісний напрям, підготовка вчителів музичного мистецтва, просвітницька творчо-продуктивна робота з учнями.

Сучасний стан мистецької освіти передбачає активізацію когнітивного напрямлення музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Цей важливий компонент базується на реалізації компетентнісного підходу до формування творчої спрямованості майбутніх фахівців музичного мистецтва, що є вкрай важливим у просвітницькій діяльності.

У науковій літературі існують різні тлумачення категорії “компетентність”, “компетентний”, які хоч принципово і не відрізняються, проте визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття. У тлумачному словникові поняття “компетентний” визначається як такий, що може, має право судити про щось. Словник української мови визначає, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який добре обізнаний з певної галузі, кваліфікований, має певні повноваження; повноправний, повновладний. Словник іншомовних слів трактує це поняття таким чином: “компетентний” (від лат. *competent* – належний, відповідний) – 1) обізнаний у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи; “компетенція” – (лат. *competentia* від *compete* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у якому дана особа має певні повноваження, знання; “компетентність” – поінформованість, обізнаність, авторитетність [7].

На думку О. Єременко, характеризувати поняття “компетентний” доцільно таким чином: той, хто готовий вирішувати складні питання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі. Компетентність – це здатність до суспільно-ціннісної діяльності на основі особистісного знаннево-практичного досвіду [2, с. 74].

Сучасні науковці приділяють багато уваги визначенню поняття “компетентність”, обґрунтовуючи такі його ознаки як: наявність знань для успішної діяльності, усвідомлення ролі цих знань для практики; набір операційних умінь, здатність творчо підходити до професійної діяльності. Т. Браже визначає структурними елементами професійної компетентності не лише базові знання та вміння, а й ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності,

загальну культуру, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення, саморозвитку [1, с. 89].

Важливе значення приділяється визначенню інтелектуальної компетентності, яке дав І. Зязюн як особливому типу організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах. До елементів знань, що характеризують компетентну людину можна віднести: різноманітність (множинність різних знань про різне); артикульованість (елементи знання, які чітко визначені і взаємопов'язані); гнучкість (можливість швидкої зміни змісту окремих елементів знання і зв'язків між ними під впливом об'єктивних факторів); швидкість актуалізації (оперативність і легка доступність знання); можливість його використання в різноманітних ситуаціях; наявність ключових елементів; категоріальний характер (визначається роль того типу знань, яке подається у вигляді загальних принципів, підходів, ідей); володіння не лише декларативними знаннями (про те "що"), але й процедурними (про те "як"); наявність інформації про власне знання [3].

Н. Кузьміна використовує поняття "професійно-педагогічна компетентність". На її думку, це здатність педагога перетворювати специфіку спеціальності, носієм якої він є, на засоби формування особистості з урахуванням тих обмежень і умов, яким повинен відповідати навчально-виховний процес [4]. За В. Стрельниковим, під професійною компетентністю вчителя слід розуміти глибоке знання педагогом особливостей навчально-виховного процесу, сучасні проблеми педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [8, с. 125].

Таким чином, О. Єременко зазначає, що "професійна компетентність" тлумачиться як досить широке поняття. Компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва розуміється як широка обізнаність у галузі музичного мистецтва й педагогіки; володіння не тільки знаннями, а й фаховими вміннями; наявність досвіду художньо-виконавської роботи засобами мистецтва. У професійній компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва опосередковано відтворюються їх естетико-педагогічні орієнтації, рівень загальної культури, здатність до творчого самовираження, самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури дає змогу визначити пріоритетні шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, серед яких:

- забезпечення фундаментальної основи мистецького й педагогічного навчання у вищому навчальному закладі;
- досягнення зорієнтованості навчального процесу на профілізацію музичної підготовки;
- систематична активізація досвіду художньо-фахової, педагогічної та наукової діяльності студентів.

О. Михайличенко відносить професійну компетентність учителя музики до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначає як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки. Професійну компетентність викладача музичних дисциплін науковець визначає як гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення [5, с. 92].

За О. Хижною, професійна компетентність є інтегральною професійно-особистісною характеристикою педагога, яка визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно в динамічній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку; виявляється в професійній активності педагога, що дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності і спілкування [9, с. 93].

Проблема фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як здатність майбутнього вчителя музики до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. На основі структурного аналізу дослідниця визначає систему критеріїв та показників сформованості фахової компетентності, які містять: ступінь теоретичної обізна-

ності, характер досвіду музично-освітньої діяльності, змістовність ціннісних орієнтацій, рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності.

Отже, ефективність становлення професійної компетентності забезпечується в умовах глибокого осягнення фундаментальних знань у напрямі поліпшення музично-професійної підготовки; оволодіння багатоаспектною сферою музично-теоретичних знань; використання наукової інформації з педагогічних дисциплін із метою вдосконалення музично-педагогічної практики.

Узагальнення наукового доробку дає підстави стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається на основі збалансованого розвитку напрямів професійної підготовки студентів, взаємозв'язку музично-теоретичної та наукової інформованості й музично-виконавських і дослідницько-пошукових умінь, гнучкості та варіативності методичного забезпечення.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації позашкільної музичної діяльності учнів передбачає виховання у них низки необхідних знань, умінь, навичок та наявності такої особистісної якості як толерантності, яка полягає у готовності суб'єкта до усвідомлених особистісних дій, спрямованих на побудову відносин з учнями на конструктивній основі, на досягненні гуманістичних відносин, навіть якщо вони можуть мати дещо інший світогляд, різні ціннісні орієнтації, стереотипи поведінки тощо. Сутністю музичного просвітництва є поширення знань про музику й ознайомлення із самим музичним мистецтвом. Популяризація найкращих зразків світової музичної культури, пропаганда вітчизняної музики минулого й сьогодення, ознайомлення із сучасним музичним мистецтвом – змістовний складник процесу прилучення до цього виду діяльності в контексті музичного просвітництва. Саме музичне просвітництво, яке консолідує кілька компетенцій педагога-музиканта, актуалізує значимість творчості, яка передбачає вміння розглядати будь-які явища з різних позицій, застосовувати знання з різноманітних галузей у вирішенні конкретних завдань, бажання самостійно приймати рішення й нести відповідальність за них.

З цієї позиції серйозної уваги потребує питання активізації досвіду музично-фахової діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Аналіз мистецько-фахового досвіду включається в процес формування професійної компетентності як джерело інформації, як мотиваційний стимул, що задає професійній діяльності мету й очікувані результати як засіб розвитку виконавської культури.

О. Єременко також тлумачить професійну компетентність у річищі акмеологічного підходу як цілісну систему музично-педагогічних, науково-дослідницьких знань, умінь, фахового досвіду, здібностей студентів та результативності показників їх діяльності; а формування означеного феномена передбачає спрямування навчального процесу на забезпечення інтеграційних процесів, взаємодії загальнопедагогічних і мистецько-фахових надбань, актуалізацію взаємозв'язку між музично-естетичним навчанням і практикою художньо-творчої самореалізації студентів.

Когнітивна підструктура музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя зумовлюється цілеспрямованим розвитком потреб, інтересів, мотивів, просвітницької спрямованості особистості; змістова – синтезом загальнохудожніх, музичних, психолого-педагогічних, суспільних та спеціальних знань із методики просвітницького впливу; операційна – конкретизує музично-просвітницькі вміння фахівця, а також засоби, форми й методи музично-просвітницької діяльності; контрольно-оцінна – представлена якостями особистості, які спрямовані на самопізнання в процесі музично-просвітницької діяльності.

Отже, компетентнісний напрям формування творчої спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності зі школярами передбачає наявність у майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва цілісної системи уявлень щодо майбутньої професії, наявність соціальних установок стосовно фахової діяльності, а також наявність мети, потреб навчальної діяльності. Ефективне навчання студентів за таким

напрямом передбачає оцінку усвідомлення мети підготовки, а також сформованість позитивного ставлення студентів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; наявність стійкої мотивації в навчанні та при виконанні зразків професійних завдань. Даний напрям характеризується сформованістю навчальних і пізнавальних мотивів, бажанням досягати професійного зростання, що актуалізує професійний саморозвиток майбутнього фахівця. Актуалізація творчої активності й ініціативи майбутніх фахівців під час набуття ними знань, умінь і навичок здійснюється з метою ефективної організації ними музично-просвітницької діяльності зі школярами.

Творча активність та ініціатива в контексті зазначеного напряму передбачає реалізацію пізнавальних можливостей художньо-музичних образів. Такий підхід характеризується дотриманням низки навчальних орієнтирів (за Г. Падалкою), а саме: розгляд художньо-музичних творів на тлі естетико-філософських узагальнень суспільних явищ, історико-біографічних відомостей; поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності під час просвітницької діяльності; зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів музичних творів [6, с. 17-18].

Отже, здійснення музично-просвітницької діяльності неможливе без широкої фахової компетентності, яка становить синтез допитливості осягнення й бажання передачі знань про музичне мистецтво широкій слухацькій аудиторії. Генеральною мотивацією музично-просвітницької діяльності педагога-музиканта є прагнення до професійно-творчої самореалізації. Здійснення цієї діяльності передбачає наявність професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів музичного мистецтва, реалізації творчих здібностей, самореалізації та самоутвердження у продуктивній діяльності.

Список використаних джерел

1. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.
2. Єременко О. В. Основи магістерської підготовки. Теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти: навчально-методичний посібник / О. В. Єременко. – Суми : ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2012. – 292 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
5. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
6. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Комета, 1994. – 740 с.
8. Стрельников В. Ю. Развитие профессиональной компетентности учителя у заведениях післядипломної освіти / В. Ю. Стрельников. – К., 1990. – 223 с.
9. Хижна О.П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи: Монографія / О.П. Хижна. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 456 с.

The article deals with the features of the competence-oriented direction of training Music teachers to enlightening creative-productive work with secondary school pupils. The creative specificity of musical enlightenment determines the goals of modern education and provides the support for individuality, identity and personality's freedom of choice. The specificity of the creative component of the future Music teacher's musical-enlightening activity is given. The competence-oriented direction of the preparation of the students of art faculties of the pedagogical universities for educational work with pupils is analysed.

The competence-oriented direction of forming future Music teachers' creative orientation on the musical-enlightening activities with pupils involves the formation of the holistic system of students' understanding of their future profession, the availability of social settings for professional activity, as well as the purpose and needs of educational activity. According to the competence-oriented direction the effective training of students involves the assessment of their awareness of the purpose of training, as well as the formation of students' positive attitude towards learning-cognitive and future professional activities, their stable motivation in training and in the process of solving professional tasks. This direction is characterized by the formation of educational and cognitive motives, the desire to achieve professional growth, which actualizes the professional self-development of a future specialist. Actualization of future specialists' creative activity and initiative during the acquisition of their knowledge and skills is carried out in order to organize the effective musical and educational activities with schoolchildren.

Key words: *competence-oriented direction, training of Music teachers, enlightening creative-productive work with pupils.*

УДК 378.147.091.31-051:78.09

Віктор Лабунець
Viktor Labunets

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

DIAGNOSTICS OF THE LEVELS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPAREDNESS TO INNOVATIVE ACTIVITY

У статті обґрунтовано та розкрито особливості діагностики рівнів інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності. В дослідженні діагностична робота пов'язана з вивченням істотних ознак мистецької освіченості студентів, форм їх визначення як реалізованих цілей освіти. З'ясовано, що певна кількість майбутніх учителів музичного мистецтва не відповідали тим рівням сформованості інструментально-виконавської підготовки, які необхідні їм у майбутній продуктивній музично-педагогічній діяльності, а це свідчить про репродуктивний характер їхньої діяльності.

Ключові слова: *інструментально-виконавська підготовка, інноваційна діяльність, структурні компоненти, рівень підготовленості, спонукальні мотиви.*

Однією з важливих якостей учителя музичного мистецтва, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності осягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим завданням є “поєднання цілісності процесу виховання, єдності ролі як інтелекту, так і емоцій в ньому, з принципом індивідуального вивчення особистості, її темпераменту, характеру” [7, с. 63]. Виходячи з позиції розуміння навчання у вищій школі як управлінського процесу, який забезпечує врахування змісту та категорій навчання й способів досягнення поставлених цілей, формування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно розглядати з точки зору педагогічного керівництва ним.

Мета статті полягає у виявленні рівнів інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні напрямів впровадження змістово-методичної системи формування інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

З цієї позиції в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливо на всіх етапах роботи діагностувати вищезазначений процес, з метою його визначення шляхів його оптимізації. Доречно зазначити, що діагностична робота пов'язана з вивченням істотних ознак мистецької освіченості студентів, форм їх визначення як реалізованих цілей освіти. Діагностична діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва допомагає здійснювати контроль за станом засвоєння знань, дозволяє визначити недоліки й прогалини в отриманих знаннях студентів, тобто така робота дозволяє встановлювати “зворотній зв'язок” між діями вчителя й результатами його роботи з учнями.

Щодо розроблених структурних компонентів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до мистецької інноваційної діяльності ми розробили критерії сформованості готовності окресленого напрямку.

Здійснюючи констатувальну діагностику комплексу структурних компонентів та визначення рівнів інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до мистецької інноваційної діяльності, було визначено, що в основі мотиваційно-ціннісного компоненту покладено критерій міра прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності. Визначаючи мотивацію як один із найважливіших чинників (поряд зі здібностями, знаннями, навичками) [6, с. 97], доцільно зазначити, що саме мотиваційна спрямованість особистості забезпечує успіх інноваційної діяльності.

Компетентісно-орієнтаційний компонент, в основі якого був покладений критерій ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музичного мистецтва в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності дозволяє визначити обізнаність студентів у сфері інноваційних форм і методів музичної освіти, інформованість та орієнтація в наукових проблемах цього напрямку. Включаючи в структуру інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до мистецької інноваційної діяльності компетентісно-орієнтаційний компонент нас цікавив: рівень накопичених знань музично-педагогічного новаторства й передового досвіду студентів ВНЗ музично-педагогічного профілю, оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого розвитку школярів, опанування теорією і практикою інноваційної педагогічної діяльності.

Засвоєння змісту мистецьких інноваційних технологій спрямоване на свідоме і довгострокове оволодіння комплексом знань цього напрямку та різними способами виконання музично-педагогічних дій. Чим вищий рівень осмислення і засвоєння цих знань, тим вищий рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до мистецької інноваційної діяльності.

В основу рефлексивно-емпатійного компонента був покладений критерій міри здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексивно-сміслового оцінювання педагогічних ситуацій та емпатійної корекції власних мистецьких і педагогічних дій. Визначений нами критерій дозволяє оцінити динаміку розвитку педагогічної рефлексії, що обумовлює готовність фахівця до організації інноваційної діяльності, оволодіння прийомами самоконтролю в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів. Фахова самосвідомість і педагогічне мислення виявляються в усвідомленні соціальної значимості професії вчителя музичного мистецтва, рефлексивному уявленні про багатофункціональний зміст обраної

професії. Адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організувати свою професійну діяльність.

Такий підхід дозволяє розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з самовизначенням учителя, зі становленням його системи цінностей, зі формуванням установок, мотивів та інтересів. Професійна рефлексія допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не лише своїми очима, а й очима партнера в процесі взаємодії. Розвиток цього феномена дуже важливий у процесі становлення студента як майбутнього вчителя музичного мистецтва. Для формування високого рівня рефлексії важливе значення має емпатія. Здатність інтуїтивно визначати стан учнівського колективу, інтерпретувати цей стан є ознакою професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

В основу креативно-технологічного компоненту покладений критерій ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями у музично-виховній роботі з учнями та здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії. Він передбачає високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення; використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями; вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії. У процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача транслюється та переходить у творчість студентів. Адже найважливішою якістю вчителя музичного мистецтва, як творчої особистості, є високий рівень розвитку креативних здібностей, що сприяє активному пошуку інноваційних шляхів у музично-педагогічній діяльності [3, с. 225].

Проективно-діяльнісний компонент, в основу якого закладений критерій міра здатності студентів до творчої модифікації мистецьких інновацій, дав змогу оцінити у них ступінь спрямування до мистецько-педагогічного новаторства відповідно контингенту учнів у процесі проходження педагогічної практики. Розроблений нами критерій сприяв визначенню виконавського рівня навичок та вмінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту учнів з метою формування у них ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Покладений нами критерій дозволив визначити наявність у студентів критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій та їх схильність до творчо-імпровізаційних знахідок (завдань, ігор, виховних заходів) й впровадженням власних новаторських засобів на уроках музики.

Проективно-діяльнісний компонент такого виду підготовки розглядався нами як сукупність взаємоузгоджених і взаємопов'язаних освітньо-інноваційних дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і досягнення кінцевої фахової мети – опанування інструментально-виконавською майстерністю майбутнього вчителя музичного мистецтва. З цього приводу доцільно зазначити, що “дія” в педагогічній науці розглядається як “довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети, що й є структурним компонентом діяльності” [1, с. 41].

Цей компонент допомагав визначати також процесуально-виконавський рівень умінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до можливостей їх інструментально-виконавської підготовки. Проективно-діяльнісний компонент включав також комплекс умінь, а саме:

- 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 художньо-музичної культури та особистісним досвідом студента;
- оцінювати музичні твори з їх художньо-естетичної вартості;
- вміти 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 в організації різних видів діяльності на уроках музики: співу, гри на дитячих шумових та музичних інструментах, музично-сценічній імпровізації, дидактичних іграх, винаходів нових виховних і музично-творчих завдань тощо;
- проектувати подальший власний фаховий розвиток у різновидах інструментально-виконавської діяльності.

Аналіз вищевикладеного дає змогу констатувати, що визначені нами критерії інноваційної інструментально-виконавської діяльності дають змогу діагностувати стан означеного явища в інститутах мистецтв педагогічних університетів. Плануючи хід експериментально-дослідної роботи, виходили із необхідності розробки надійного та достатньо доказового способу діагностування та оцінювання організації інструментально-виконавської підготовки студентів на основі застосування інноваційних методів навчання. Важливо також, щоб цей спосіб був дієвим і доступним в умовах реального освітнього процесу з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Використовуючи загальноприйняті критерії, шкали оцінювання, а також напрацювання В. Андрєєва, М. Ануфрієва, О. Бандурки, І. Богданової, О. Олексюк, В. Орлова, О. Ярмиша, на діагностичному етапі дослідної роботи нами були виокремлені такі індикатори:

- засоби оцінювання: а) тести закритої форми: альтернативні, з множинним вибором (простим множинним вибором “правильно – неправильно”, ускладненим множинним вибором, відповідь яких будується за принципами класифікації, циклічності, кумуляції, подвійної альтернативи); на порівняння і протиставлення; на відтворення правильної послідовності; б) тести відкритого типу: традиційні контрольні роботи; в) карти само оцінювання, опитувальники з множинними відповідями, анкетування; г) портфоліо; д) банк запитань; банк кейсів тощо;
- види оцінювання: попереднє, поточне, періодичне, модульне, підсумкове; взаємооцінювання; самооцінка;
- форми оцінювання: а) усна (індивідуальне опитування, залік, екзамен); письмова (контрольні роботи, твори, диктанти, письмові заліки й екзамени, тестовий контроль, письмовий самоконтроль); б) фронтальна (питання до групи); групова (для оцінювання завдання, виконаного всією групою); індивідуальна [1; 2; 4; 5].

З метою організації діагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи нами були виокремлені форми організації оцінювання дослідженого явища (семінари; практичні заняття; лабораторно-практичні заняття; конференції (науково-теоретичні, науково-практичні, проблемні, узагальнювальні, оглядові, комплексні); науково-теоретичні читання; колоквиуми; олімпіади з окремих навчальних дисциплін; дидактичні ігри (загальноосвітні та професійні); індивідуальні семестрові фахові завдання для самостійної роботи студентів; контрольні завдання для семінарів (практичних занять); виконання курсових робіт; виконання проектів (індивідуальних і групових), заліки; іспити) та методи оцінювання:

- переказ; опис; пояснення, стандартизований тест; письмова репродукція матеріалу;
- створення портфоліо; дизайн інформаційної продукції; моделювання;
- бесіди; спостереження; тестування та анкетування, контрольні роботи із світоглядних та методологічних проблем, характерних для кожного фахового предмета;
- емпіричні (спостереження);
- дослідно-експериментальні (лабораторний, природний, контрольний, констатувальний, формувальний експерименти);
- психодіагностичні (різновиди тестів, анкетування, соціометрія, інтерв'ювання);
- статистичний якісний і кількісний аналіз результатів дослідної роботи.

Міру спрямованості й спонукальних мотивів до професійної діяльності та ступінь особистісної потреби майбутнього вчителя музичного мистецтва в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності ми

вивчали на прикладі бакалаврів та магістрантів різних спеціалізацій в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах вищих мистецько-педагогічних навчальних закладів, учасників творчих навчальних колективів.

На цьому етапі діагностувального експерименту провідними методами були бесіди, анкетування та інтерв'ювання. Одним із мотиваційних запитань анкети для студентів різних спеціалізацій було: “Чому Ви обрали професію педагога-музиканта?”. Отримані результати дозволили зробити висновок, що загальне, що об'єднує студентів різних спеціалізацій (інструментальної, музично-теоретичної, вокальної, диригентсько-хорової, методики музичного навчання й виховання тощо), це те, що вони обирали професію музиканта-педагога приблизно в одному віці. І другий, дуже важливий момент, пов'язаний з тим, що шлях становлення музиканта-інструменталіста майже схожий у всіх досліджуваних. Це – музична школа, музичне училище чи педагогічний коледж, вищий мистецько-педагогічний навчальний заклад.

Проведений аналіз дозволив засвідчити, що у мотивації обрання окресленої професії студентів багато спільного. При цьому, найбільш значимими є внутрішній мотив, а саме любов до музики. Останні – зовнішні мотиви: музична сім'я, обрали батьки, цікава професія, були здібності та схильності тощо. Загалом простежується тенденція, що мотиви вибору професії музиканта-педагога більше пов'язані з власними бажаннями музикантів-виконавців, ніж із зовнішніми, незалежними від них чинниками.

У відповідності до розробленої компонентної структури та критеріїв інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі інноваційно-технологічного підходу доцільно визначити гіпотетично рівневу характеристику виявлення означеного феномену в процесі підготовки студентів в інструментальному класі, а саме: високий, середній та низький рівні.

Високий рівень передбачає яскраво виражену потребу в інструментально-виконавській діяльності. Студентам, які належать до такого рівня, притаманне ціннісне ставлення до професії вчителя музичного мистецтва, визначеність щодо роду майбутньої професійної діяльності. Студентам, яких ми віднесли до високого рівня сформованості інструментально-виконавської підготовленості до інноваційної мистецької діяльності, притаманна розвинена виконавська воля та особистісні й професійні домагання; яскравий розвиток музичних здібностей, наявність глибоких і системних знань з історії та теорії інструментального виконавства, розвинена здатність до художньо-педагогічного аналізу музичних творів.

Цей рівень притаманний студентам, які продемонстрували сформованість “Я-концепції” та наявність бажання постійного фахового зростання у практичній інструментально-виконавській діяльності. У них розвинена мотивація до музично-педагогічної діяльності, зафіксована стійка потреба та прагнення до самореалізації, позитивне ставлення до роботи; активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю висока. Рівень фахової компетентності визначається ґрунтовною теоретичною обізнаністю. Студентам високого рівня інструментально-виконавської підготовленості притаманне яскраво-художнє виконання музичних творів, вірне жанрове та стилістичне його розуміння. Вони успішно застосовують у виконавській та педагогічній сферах набутий досвід, їм притаманний яскраво-творчий характер виконавської інтерпретації, здатність до саморегуляції в сценічних умовах виконання інструментальних творів.

Середній рівень характеризується усвідомленістю спонукальних мотивів та пізнавальних інтересів. Студент має стійку, але вибіркочку мотивацію до навчання за музично-педагогічним фахом, дещо обмежене коло професійних інтересів і неоднакове ставлення до різних видів навчальної діяльності. Майбутній учитель музичного мистецтва опановує необхідний мінімум теоретичних знань, умінь та навичок з інструментально-виконавської

підготовки, але не виявляє активності у їх розвитку та вдосконаленні. Він не в повній мірі використовує механізми виконавської рефлексії у власній навчальній діяльності.

Спрямування на навчально-педагогічну діяльність у студентів, віднесених до даного рівня, достатнє, характеризується позитивним ставленням до роботи, бажанням спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом; помітне прагнення до самовдосконалення. Рівень фахової компетентності характеризується достатньою теоретичною обізнаністю, оперативністю й дієвістю знань студентів, що проявляється в процесі педагогічної рефлексії. Загальний рівень володіння студентом грою на музичному інструменті та використання його як засобу музично-художнього розвитку майбутніх своїх учнів є достатньо високим, але не завжди стабільним. Майбутній фахівець має достатній рівень творчої активності та самостійності в опануванні та інтерпретації музичних творів, але не завжди доцільним є його ставлення до відбору необхідного навчального репертуару та власної музично-педагогічної інтерпретації музичних творів. Студенти цього рівня сформованості інструментально-виконавської підготовленості до впровадження мистецьких інновацій продемонструвати здатність до кваліфікованого виконання вчительських функцій, вправність у вирішенні практичних завдань музично-естетичного розвитку учнів.

Низький рівень характеризується малоусвідомленою мотивацією, елементарною теоретичною підготовкою, частково сформованою технічною вправністю, індиферентною емоційно-артистичною сферою, майже повною відсутністю творчої активності в процесі оволодіння інструментально-виконавськими дисциплінами. “Я-концепція” майбутніх учителів музичного мистецтва цього рівня не носить цілісний характер, а самооцінка має риси неадекватності. У них також зафіксована відсутність пізнавального інтересу до інструментально-виконавської діяльності. Уявлення студентів про проблеми практичного виконання вчительських функцій та нормативно-ціннісні засади музично-педагогічної діяльності майже відсутні, або нечіткі, розмиті. До цього рівня ми віднесли, в основному, студентів, які ніколи не займались мистецькою інноваційною діяльністю й мали початкову музичну освіту – музичну школу, школу мистецтв. У цих студентів занижене спонукання до мистецької інноваційної діяльності, адже у них ледве помітний, слабкий інтерес саме до бажання бути проінформованим у сфері нових педагогічних технологій, зокрема нових інноваційних методів навчання. Низький рівень також характеризується недостатньою активністю студентів у процесі педагогічної взаємодії, у них майже відсутня настанова на творчий пошук та збагачення наявного арсеналу. У результаті діагностичної роботи ми засвідчили таке рівневе співвідношення сформованості означеного феномена: високий рівень (9% відсотків від загальної кількості реципієнтів); середній (62% респондентів), низький (29% від загальної кількості студентів).

**Рівні підготовленості студентів за мотиваційно-ціннісним компонентом
(констатувальний експеримент)**

Критерій Міра прояву спону- кальних мотивів до мистецької іннова- ційної діяльності	Високий			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	12	7,2	6,9	86	52,7	52,3	69	40,1	40,8
2 показник	11	6,8	6,5	84	50	50,9	72	43,2	42,6

**Рівні підготовленості за компетентісно-орієнтаційним компонентом
(констатувальний експеримент)**

Ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музичного мистецтва в опануванні мистецькими інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності	Високий			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	1	-	1,4	50	29,3	30,5	116	70,7	68,1
2 показник	5	3,3	2,6	62	36,9	37,1	100	59,8	60,3

**Рівні підготовленості за рефлексивно-емпатійним компонентом
(констатувальний експеримент)**

Критерій Міра здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексивно-смислового оцінювання педагогічних ситуацій та емпатійної корекції власних мистецьких і педагогічних дій	Високий			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	29	16,9	17,4	74	42,9	46,2	64	40,2	36,4
2 показник	30	17,5	19,2	86	52,4	50,5	51	30,1	30,3

**Рівні підготовленості креативно-технологічного компоненту
(констатувальний експеримент)**

Критерій Ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями та здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії	Високий			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	12	7,7	7,4	74	44,2	43,3	81	48,1	49,3
2 показник	1	-	1,9	67	41,8	38,1	99	58,2	60

**Рівні підготовленості за проективно-діяльним компонентом
(констатувальний експеримент)**

Критерій Міра здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої модифікації мистецьких інновацій	Високий			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	9	3,1	7,6	61	32,4	40,3	97	64,5	52,1
2 показник	7	3,7	4,9	58	37,6	31,6	102	58,7	63,5

Проведення констатувального експерименту та вихідні дані початкових зрізів у контрольних і експериментальних групах дозволили виявити недостатню підготовленість студентів до інструментально-виконавської інноваційної діяльності. На основі системного підходу, у відповідності до розробленої компонентної структури надано характеристики високому, середньому та низькому рівням інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати констатувального експерименту засвідчили, що певна кількість майбутніх учителів музичного мистецтва не відповідали тим рівням сформованості інструментально-виконавської підготовки, які необхідні їм у майбутній продуктивній музично-педагогічній діяльності

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Педагогика : учеб. курс творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
2. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навч. посібник / І.М.Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – С. 5–34.
3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія /А.В. Козир. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Омельченко С. Интеллект і творчість: грані взаємопроникнення / С. Омельченко // Людський інтелект : філос.-енцикл. дослідж. Філософські пошуки : зб. наук. пр. – Вип. 1 / наук. ред. М. Верников. – Л. : Центр Європи, 1998. – С. 132–139.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; О. М. Пехота (ред.). – К. : А.С.К., 2004 – 256 с.
6. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
7. Подмазин С. Личностно ориентированное образование : соц.-филос. исслед. / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

The article substantiates and reveals the peculiarities of the diagnostics of the levels of the future Music teacher's instrumental-performing preparedness to innovative activity. In the research, the diagnostic work is related to the study of significant features of students' artistic education, forms of their definition as the realised goals of education.

The pedagogical experiment was carried out at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. 67 students of Bachelor and Specialist degrees specializing in Music were prepared according to the 4-stage methodological model of innovative instrumental-performing training. The stages sequence was defined by the strategy of functioning of grounded complex-component structure.

Stage-by-stage methodological model provided the formation of the main components of instrumental-performing training of future Music teachers to perform innovation activity: 1) motivation-value and competence-orientation components; 2) reflexive-empathy component; 3) creative-technological component; 4) projective-activity component. The statistical data showed the positive dynamic of the educational process and its innovation character.

It has been found out that a certain number of future Music teachers didn't have the formed levels of instrumental-performing training, necessary for their future productive musical-pedagogical activity; this fact stresses on the reproductive nature of their activity. The results can serve as a model for preparing future Music teachers to innovative instrumental-performing activity.

Key words: *instrumental-performing training, innovative activity, structural components, level of preparedness, motives.*

УДК 373.3.091.33:78 (091)

*Денис Маковський
Denys Makovskyi*

СТАН ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РОЗУМІННЯ МУЗИКИ В ІСТОРІЇ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

STATE OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF MUSIC UNDERSTANDING IN THE HISTORY OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE

У статті схарактеризовано процес розвитку наукової думки щодо розкриття змістовної наповненості поняття “розуміння музики” в царині гуманітарних дисциплін. Окреслено деякі аспекти “розуміння музики” як специфічної категорії досягнення музичного сенсу, як певного когнітивного модулю сприйняття музичного мистецтва.

Ключові слова: *розуміння, розуміння музики, герменевтика, герменевтичне коло, герменевтичний підхід, гуманітарне знання, початкова школа, методика музичного навчання.*

В умовах цивілізаційної динаміки освіта людини посідає визначальне місце. У зв'язку з превалюванням цифрових інформаційних технологій актуалізується питання емоційно-чуттєвої сфери, адже саме вона виявляє глибинну духовну сутність особистості. У такому контексті світова спільнота сформулювала низку тих документів, які регулюють функціонування національних освітніх систем “Конвенція про охорону та заохочення різноманітних форм культурного самовираження” (2010 р.), а також вітчизняні державні документи, такі як: Закон України “Про позашкільну освіту” (2000 р.), “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (2013 р.), Закон України “Про освіту” (2017 р.), “Концептуальні засади реформування освіти “Нова українська школа” (2017 р.). В них окреслюється вагома роль загальноосвітніх навчальних закладів у розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості. Відзначимо у тому зв'язку виняткову місію початкової школи, де на уроках музики відбувається формування таких ознак музичної культури, як становлення ціннісного відношення до музичного мистецтва, розширення мистецьких інтересів, набуття певного досвіду розуміння музики.

Питання “розуміння” є загальним для всіх галузей освіти, пов'язаних, перш за все з герменевтичним аспектом. На думку Н. Лебедевої, питання “розуміння” – найвагомніше в сучасній педагогіці [6, с. 45].

Проблема розуміння в різних її аспектах розглядалася в працях багатьох мислителів. Філософсько-педагогічні її витоки можна побачити у філософах античних часів (Сократ, Платон, Аристотель). Різноманітні підходи до процесів розуміння, осмислення явищ і феноменів навколишньої дійсності демонструють діячі XIX-XX ст. (Ф. Шлейєрмахер, Е. Гуссерль, В. Дільтей, А. Бергсон, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М. Лоський та ін.). Значними є результати досліджень останніх десятиліть, які належать таким фундаторам герменевтики, як В. Кохановський, В. Кузнецов, Г. Рузавин, С. Філіпов, Є. Шульга. Вагомий внесок був зроблений представниками педагогіки і психології, які розглядали проблему розуміння (П. Блонський, Л. Виготський, А. Брушлинський, С. Рубінштейн, А. Матюшкін, М. Скаткін, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.). Проблему розуміння музики школярами розглядають І. Алексеєва, Р. Байкієва, Д. Баязитова, Р. Ісламгулова, П. Кириченко та ін. у Лабораторії музичної семантики під керівництвом Л. Шаймухаметової.

Проте, не зважаючи на кількість праць, присвячених питанням розуміння музики, вивчення цієї проблеми з позиції особистісного підходу до розвитку школяра в початковій освіті, залишається поза належною увагою сучасних дослідників.

У блоці гуманітарних предметів, таких як педагогіка, філософія, психологія, в яких розглянуто механізми функціонування розуміння, що визначають вектор художньо-естетичної освіти, зробимо акцент на здатність до розуміння в педагогіці музичної освіти. Отже, одна із проблем полягає в тому, щоб не лише навчити учнів початкової школи розуміти музику, а також сформувати здатність розуміти й емоційно переживати музичний зміст (музичні образи) як художню єдність музичного твору. Іншою проблемою є організація навчального процесу таким чином, щоб питання розуміння музики, усвідомлення її як носія високої і різноманітної естетичної інформації, яка мотивує художнє натхнення, стало вагомим на всіх етапах музичної освіти, в тому числі у початковій школі.

Метою нашої наукової розвідки є розкриття змістовної наповненості поняття “розуміння музики” в історії гуманітарного знання.

У період античності були закладені основи інтуїтивного пізнання внутрішнього світу людини. “Пізнання самого себе” у Сократа і знаходження шляхів до “абсолютного блага” у Платона. Основою філософії Сократа був заклик до морального самовдосконалення “пізнай самого себе”, чому сприяв аналіз мислителем свідомості і мислення. Спираючись на філософію Сократа, Платон стверджував, що джерелом доброчесності є знання і придбання такого знання як шлях до “абсолютного блага” [9, с. 47].

У епоху середньовіччя філософи порівнювали цей процес з силою “розуміння”, яка властива Богу. Представники класичного раціоналізму Р. Декарт, Б. Спіноза, Д. Локк, Г. Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель розглядали “розуміння” “як пізнання рефлексії, спрямоване на знання, очищене від уяви і емоцій”. Б. Спіноза вважав необхідним засвоєння нових знань, які здатні розширити розуміння. Результатом, на його думку, повинне стати досягнення “інтелектуальної інтуїції” [7, с. 98].

Поступово в філософії склалася самостійна наука про “розуміння” – герменевтика. Виокремлені основні поняття науки – пізнання, раціональність, рефлексія, інтерпретація. Тлумачення терміну розуміння спирається на досягнення герменевтики. З точки зору педагогіки “розуміння” може відбивати спосіб, процес або результат дії, оскільки в навчанні воно проявляється як створення образу, знаходження задуму, як міру оволодіння знаннями, як тлумачення та інтерпретація, як пізнання дій і думок іншої людини.

Підходи і трактування проблеми розуміння отримали поширення в поглядах Е. Гартмана, Ф. Шеллінга, А. Шопенгауера та ін., що заклали ідейні основи інтуїтивізму. У вченні Ф. Шеллінга – представника ідеалістичного раціоналізму, буття ототожнювалося з розумом, а органом вищого пізнання вважалася “інтелектуальна інтуїція”. Незважаючи на схожість цього терміну з класичним раціоналізмом, Ф. Шеллінг бачив істину пізнання “по той бік розуму”, в особливому досвіді, недоступному якому-небудь раціональному пізнанню. Послідовником вчення Ф. Шеллінга став А. Шопенгауер, у його працях “розуміння” стало виступати як інтуїтивне досягнення взаємозв'язків, що повинне виражатися в абстрактних поняттях, щоб бути таким, що фіксується [8, с. 346].

Е. Гартман вважав себе представником конкретного ідеалізму. Свідому діяльність він підрозділяв на рід ідей і стверджував, що кожен рід виконує мету несвідомого. У своїх працях учений приділяв велику увагу дослідженню несвідомої діяльності людини. Таким чином, до кінця XIX століття трактування “розуміння” призвело до відмінності методів гуманітарно-історичного знання і властивих природничим наукам. Особливу позицію “розуміння” стало займати в герменевтиці (науці про розуміння і інтерпретацію текстів), яку Ф. Шлеєрмахер визначив, як мистецтво розуміння. У його теорії з'явилися правила розуміння тексту, такі як граматичне розуміння і психологічне розуміння. Ф. Шлеєрмахер зазначав зв'язок мови і мислення, який полягав у тому, що кожен акт розуміння є зворотний бік мови, а будь-яке

становлення знання залежить від обох. А. Бергсон у рамках позитивної метафізики підкреслював, що інтелект оперує матеріальними об'єктами і згодом створює відносні знання, і тільки інтуїція здатна дати глибинне розуміння життю.

Німецький філософ В. Дільтей – основоположник психології “розуміння” і історичної герменевтики, праці якого були спрямовані на осмислення людських дій, і відбивали їх зовнішні прояви як результат внутрішнього стану, дійшов висновку, що розум не буває чистим, він завжди залежить від обставин, від історичного часу. На його думку, розуміння базується на переживанні і неможливе без уяви. Ідеї В. Дільтея пізніше знайшли відображення в розуміючій психології Е. Шпрангера, К. Ясперса і в герменевтичній філософії ХХ століття Г. Гадамера, М. Зіммеля, М. Хайдеггера [2, с. 248].

У розуміючій психології “розуміння” мало два трактування:

- раціональне, таке, що відповідає правилам логіки;
- інтуїтивне, як розуміння в емоціях, що спирається на настрої, бажання, страхи людини.

У герменевтичній філософії розуміння розглядається як наслідок історичних подій, як передача традицій.

У філософії М. Хайдеггера розуміння представляло спосіб буття людини у світі. На його думку “розуміння” стає підґрунтям для більш активної діяльності людини [2, с. 186]. Згідно з такою думкою, П. Рікер стверджував, що зрозуміти себе, зрозуміти свій внутрішній світ можна тільки за допомогою інтроспективності (самопостереження) і розуміння чужого світу (співпереживання) [8, с. 114].

М. Бахтін досліджував “розуміння” з точки зору діалогу, як спосіб пізнання себе і іншого, як основу буття. На думку вченого, “бути” – означає спілкуватися діалогічно [12, с. 18]. На нашу думку, в діалогічній концепції М. Бахтіна закладений педагогічний потенціал для з'ясування педагогічної сутності феномену розуміння музики учнями початкової школи.

Герменевтичний підхід багато в чому близький педагогіці і психології мистецтва, відповідають його специфіці. Це питання розглядав видатний філософ Ф. Шлеєрмахер у своїй концепції герменевтичного кола [10, с. 25]. Умова герменевтичного кола полягає в тому, що сенс того, що розуміється визначається з цілого, а його можна зрозуміти, тільки виходячи з його частин. Це коло не замкнуте, воно розкривається поступово в процесі розвитку “думаючого духу” з властивою йому методологією поетапного, циклічного проникнення в зміст, об'єкта; з його підходом до процесу тлумачення як руху думки від загального – до окремого й одиничному, і зворотному руху – від частки до загального.

Герменевтика, що виникла спочатку як мистецтво і теорія тлумачення, роз'яснення і сенсу літературних і історичних текстів, тільки в ХХ столітті стає значною мірою методологією “наук про дух” В. Дільтея, що розглядає розуміння як основу громадського життя. У герменевтиці розуміння трактується як тлумачення, досягнення, виявлення сенсу того або іншого твору, що дозволяє осягнути внутрішній світ іншої людини. Для педагогіки важливі декілька результатів, отриманих цією наукою [8, с. 214].

У герменевтиці виокремлюють три типи розуміння:

- “Розуміння” першого типу. Цей тип розуміння виникає в ході мовного спілкування, і воно можливе, якщо співрозмовники мають у розпорядженні приблизно однакові семантичні поля значень слів. З точки зору педагогіки, розуміння цього типу потрібне в освітньому процесі, оскільки будь-яка розбіжність у значеннях слів учителя й учнів призводить до нерозуміння.
- “Розуміння” другого типу. Розуміння цього типу пов'язане з перекладом тексту на інші мови. З цієї точки зору головне завдання герменевтики – це завдання перекладу, саме в цій галузі формувалися поняття і методи науки. Тут встає питання пошуку перекладу з однієї знакової системи на іншу. І головним завданням є відображення сенсу і підтексту повідомлення та передача його адекватними засобами вираження. Результат такої роботи стає підсумком розуміння.

- “Розуміння” третього типу. До розуміння цього типу відноситься тлумачення творів художньої літератури і мистецтва. У герменевтиці цей тип розуміння досягається суб'єктивними і психологічними прийомами того, що виявляються можливі почуття, думки і мотиви автора твору.

Застосування герменевтичного кола пов'язане з особливістю процесу розуміння, з його циклічним характером. Такий зв'язок виникає на основі аналізу процесу поступового розуміння сенсу, який автор вклав у твір. У такому визначенні значну роль представляє думка про “розуміння” як процес, що поглиблюється, проходить певні стадії. На основі розглянутих рівнів можна зробити висновок, що ресурсною базою розуміння виступає фонд загальних знань і рефлексія. Процес “розуміння” також детально вивчається в психології, що представляє інтерес для педагогіки. Визначення “розуміння” з точки зору психології дозволяють виявити необхідні сторони цього процесу для пошуку найбільш ефективних методів впливу в педагогіці [1, с. 32].

Процес “розуміння” – це здатність осягнути сенс і значення чогось і досягнутий завдяки цьому результат. У цьому визначенні є неоднозначний момент, оскільки здатність досягнення сенсу має не розуміння, а інтелект. Ще одне визначення відмічає, що “розуміння” – це викликане зовнішніми або внутрішніми діями специфічний стан свідомості, що фіксується суб'єктом як упевненість в адекватності відтворених представлень і змісту дії. У цьому тлумаченні “розуміння” розглядається як певний стан індивідуальної свідомості, що переживається суб'єктом, а значить воно позбавлене об'єктивності. Критикуючи суб'єктивний підхід у трактуванні розуміння, В. Рузавін відмічає: “Якби розуміння зводилося цілком до суб'єктивного сприйняття сенсу, тоді була б неможлива ніяка комунікація між людьми і взаємний обмін продуктами духовного життя”. У зв'язку з цим, сам В. Рузавін, зазначає термін так: “Слово “розуміння” в звичайній мові означає засвоєння сенсу чого-небудь, наприклад, слова, пропозиції, вчинку або поведінки, або мотивації” [10, с. 4]. Це трактування найбільш близьке до тлумачення “розуміння”, необхідного для педагогіки, але в цьому випадку також потребує уточнення.

У більшості визначень і характеристик виокремлюють два аспекти, що описують розуміння з різних позицій:

1. У першому випадку розкривається спрямованість розумового процесу – розуміння на виявлення властивостей, зв'язків і стосунків пізнаваних явищ. У цьому аспекті категорія “розуміння” виступає філософським феноменом, оскільки є умовою об'єктивного і індивідуального розуміння дійсності. В зв'язку з цим зазначимо, що, на думку Е. Шюльги, розуміння істинного сенсу речей як феноменів здійснюється на основі їх пізнання за допомогою очищення від словесних нагромаджень: “Феноменологічний аналіз припускає опис і аналіз того або іншого стану свідомості (його інтенцій) на рівні їх суті” [13, с. 19]. Таке тлумачення розкриває таке визначення: “Розуміння” – це розумовий процес, спрямований на виявлення істотних властивостей предметів і явищ дійсності, пізнаваних в чуттєвому і теоретичному досвіді людини” [3, с. 68]. Можна зробити висновок, що це визначення, з точки зору педагогіки, не наближає до пізнання психологічних механізмів формування розуміння в індивідуальній свідомості і конструювання педагогічних засобів, що дозволяють діагностувати цей процес і управляти його ходом.

2. У другому випадку у визначеннях виділяється процесуальна складова суб'єктивного розуміння. “Розуміння” – уявне відтворення об'єктивного процесу виникнення і формування предмета цілеспрямованої діяльності і мислення. “Розуміння” є необхідною умовою і в той же час продуктом спілкування і спільної діяльності людей. “Розуміння” здійснюється в актах внутрішньої мови суб'єкта і розкриває йому мотиви, цілі і зміст зверненої до нього дії іншої людини (вчинку, мови, демонстрації або репрезентації предмета) [4, с. 141]. Це визначення також не можна застосувати до процесу формування розуміння в педагогіці.

На етапі розвитку гуманітарного знання, в умовах діалогу культур, що постійно розширюється, адекватне “розуміння” набуває все більшого значення. Як пише відомий культуролог

М. Каган: “Надзвичайно показово в цьому відношенні формування в нашу епоху наукового обґрунтування того способу пізнання індивідуального в продуктах культури, який дістав назву герменевтичного: виявилось, що не пояснення, що служить методом пізнання в природознавстві і громадських науках, які звернені до виявлення загального, інваріантного, закономірного, а розуміння, діалогічний контакт, проникнення в інтенціональний світ пізнаваного суб'єкта є ефективним засобом у сфері гуманітарного знання, впритул підводячи його до меж пізнання художнього, а іноді і дозволяючи він переходить це межа і синтезує науковий і образний спосіб досягнення особистості” [5, с. 35].

Існує припущення, що вперше категорія “розуміння” в педагогіці була введена американським психологом Б. Блумом. На його думку, рівень розуміння йде відразу за рівнем знання, який діагностується через відтворення такими, що вчать певних видів інформації. При цьому визначення терміну “розуміння” відсутнє, але Б. Блум виділяє дії учнів, які свідчать, що вони розуміють учбовий матеріал [1, с. 80]. Учений вважає, що “розуміння” проявляє себе через три процеси: пояснення, інтерпретацію й екстраполяцію.

У контексті холістсько-емерджентного підходу Н. А. Сегеда наголошує про те, що “Здатність переживати музичну інформацію в момент сприйняття виступає основою емоційного відношення людини до музичних явищ. Це передбачає осмислення і категоризацію музики у вищих шарах сприйняття, що здійснюється у феномені часу особистості, котра переживає музичний твір. Комбінована здатність сприймати музику властива майже кожній людині, але не лише на різному рівні складності музичних творів” [11, с. 3]. Дослідник виокремлює розуміння музики як когнітивний модус її сприйняття, що закладає підґрунтя для актуалізації питання розвитку інтелектуальних емоцій. У зв'язку з цим виникає питання про розуміння музики, як про специфічну категорію досягнення музичного сенсу в педагогічно організований спосіб.

Більшість відомих педагогів-музикантів приділяли значну увагу розумінню музичних творів. Педагоги-музиканти, насамперед такі, як Н. Перельман, С. Савшинський, у процесі роботи з учнями, уміло користувалися методом асоціацій, образно-поетичних паралелей і аналогій. Учні Г. Нейгауза розповідали, що їх наставник умів знаходити такі прекрасні порівняння, поетичні аналогії, які поглиблювали усвідомлення концепції художніх творів. Музика відразу ставала ясною і зрозумілою. Залишалось усього лише відшукати за роялем потрібні звучання і ритмічні нюанси [12, с. 118].

Зазначимо, асоціативний метод викладання не лише допомагає відчувати образно-поетичний сенс музичного твору, тим самим, в адекватну інтерпретацію його, але і сприяє розвитку художньо-образного мислення учня, чим вирішується одне з принципово важливих завдань навчання. Видатний педагог-музикант – Л. Ніколаєв, вважає, що шлях до розуміння музичного твору повинен пролягати через ретельний аналіз його тексту, через осмислення закономірностей музичної мови, формо-структури, стилістики й інших параметрів, що характеризують цей твір.

Такої ж точки зору дотримувався визначний діяч музичної виконавської школи ХХ століття О. Гольденвейзер. Базовим принципом його педагогіки було привчання молодих музикантів до правильного прочитання авторського тексту, до осмисленого виконання усіх вказівок композитора, пауз, фермат, точок тощо. Аналогічних поглядів дотримувалися відомі виконавці і педагоги К. Ігумнов, В. Мержанов, Л. Оборін, С. Фейнберг та ін.

Феномен розуміння музики вивчала низка дослідників: А. Алявдіна, С. Бернстайн, А. Віцінський, Т. Геллуе, К. Леймер, С. Мальцев, Е. Назайкінський, І. Назарова, Г. Прокоф'єв, Ф. Річард, О. Сайгушкіна, Н. Сегеда, М. Старчеус, Б. Теплов, Г. Ципін, Ч. Чанг, А. Щапов, Т. Юрова та ін. Не менш авторитетний і список відомих музикантів, що зверталися до уявної гри: Ф. Бузоні, В. Гізекінг, Г. Гінзбург, І. Гофман, Г. Гульд, Я. Зак, Л. Оборін, С. Фейнберг.

Аналіз педагогічної сутності “розуміння” як процесу, виявлення його стадій і фаз дає змогу розробити методику і методичні прийоми для підвищення ефективності освітнього процесу. Особливої уваги заслуговує метод, що застосовують багато музикантів, представники різних

музично-виконавських спеціалізацій – метод уявного вивчення музичних творів. Практики називають його роботою “в думці”. Цей метод є високоефективним на різних етапах і стадіях роботи з музичним матеріалом. Особливо важливі його результати на початковій, дебютній стадії роботи, коли закладаються основи розуміння музичного твору, ідейно-художнього змісту, образного ладу. Принципове значення розумових внутрішньо слухових операцій полягає в тому, що вони здійснюються локально, у відриві від реальних рухово-моторних (пальцевих або інших) дій, які відволікають музиканта від інтелектуально-пізнавальних процесів, що серйозно заважають їм.

Отже, становлення поняття “розуміння музики” в гуманітарному знанні представлено його тлумаченням як наслідок історичних подій, як наслідування традицій, адже проблема розуміння цікавила багатьох науковців у різних галузях знань. Дослідивши наукову рефлексію поняття “розуміння музики”, можна сказати, що його вивчення знаходиться у векторі художньо-естетичної освіти в блоці гуманітарних предметів, таких як філософія, педагогіка, психологія. Разом із цим існує суперечність між достатньою розробленістю питання розуміння музики, зокрема з позиції герменевтичного підходу та відсутністю систематизованого наукового знання щодо сутності і змісту здатності до розуміння музики молодшого школяра в теорії музичного навчання школярів. Її вирішення постає науковою перспективою подальшого розгортання досліджуваної проблеми у напрямі з'ясування сутності і моделювання структури досліджуваного феномену “розуміння музики” у учнів початкової школи в контексті теорії і методики музичного навчання.

Список використаних джерел

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория (мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?) / М. Е. Бершадский. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2004. – 176 с.
2. Гайденко П. П. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / П. П. Гайденко // [Под ред. В. С. Степина]. – М. : Мысль, 2001. – 744 с.
3. Газело М. В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М. В. Газело. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 346 с.
4. Давыдова В. В. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.
5. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Издательство “Лань”, 1998. – 448 с.
6. Лебедева Н. М. Понять другого: межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. – М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – 147 с.
7. Локк Дж. Сочинения: в 3-х томах. Том 1 / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.
8. Огурцов А. П. Новая философская энциклопедия. Том 1 / А. П. Огурцов. – М. : Мысль, 2010. – 640 с.
9. Пискунова А. И. Хрестоматия по истории педагогики [Текст] : хрестоматия. В 3 томах. Том 1. Античность. Средневековье / А. И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 512 с.
10. Рузавин Г. И. Основы философии истории / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 303 с.
11. Сегеда Н. А. Антропофеномени музично-педагогічного професіоналізму/Н.А.Сегеда// Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип.39. – Ч.4. – С. 192–197
12. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. Пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г. М. Цыпин. – М. : Фирма “Интерпракс”, 1994. – 373 с.
13. Шульга Е. Н. Когнитивная герменевтика / Е. Н. Шульга. – М. : ИФ РАН, 2002. – 237 с.

The article focuses on the development of scientific thought regarding to the disclosure of the content of the concept of “music understanding” in the field of humanitarian disciplines. It is emphasized that the interpretation of the term of understanding relies on the achievement of hermeneutics. The main factors of the emergence of intuitive knowledge of the inner world of a man in the era of antiquity are traced. Different approaches in relation of the interpretation of the problem of understanding in the views of the scientists that laid the ideological foundations of intuitionism are considered. The essence of the scientific concept of F. Schleermacher, in particular the rules of understanding of the text, such as grammatical understanding and psychological understanding, are substantiated. The ideas of the German philosopher V. Dilthey, the founder of an understanding of psychology and historical hermeneutics, are highlighted. The kinship of hermeneutic approaches with pedagogy and psychology of art is noted. The essence of the concept of the hermeneutic circle in the scientific heritage of the outstanding philosopher F. Schleermacher is revealed. The point of view that the process of “understanding” is the ability to grasp the meaning and significance of something and the result achieved through this, is expressed. It is noted that in most definitions and characteristics there are two aspects that describe the understanding from different positions. In the first case the direction of the mental process is revealed – an understanding of revealing the properties and relationships of the known phenomena. In the second case, the definitions distinguish the procedural component of subjective understanding. Some aspects of music understanding as a specific category of achievement of musical meaning as a certain cognitive mode of perception of musical art (N. Segeda) are outlined. It is concluded that the development of “music understanding” in humanitarian knowledge is considered as a consequence of historical events and the transference of traditions. There are prospects for further research, which are to emphasize “understanding” in the pedagogy of musical education.

Key words: understanding, music understanding, hermeneutics, hermeneutic circle, hermeneutic approach, humanitarian knowledge, primary school, musical training methodology.

УДК 323.1 (477.43) (=162.1):78:008 “18/20”

Іван Маринін
Ivan Marynin

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ НАПЛИВОВОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ТРАДИЦІЙНІЙ ОБРЯДОВІСТІ УКРАЇНЦІВ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

THE PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF POLISH BORROWED MUSIC CULTURE IN THE RITUALS OF UKRAINIANS FROM WESTERN PODILLIA (AT THE END OF THE XIXth. – BEGINNING OF THE XXIst. CENTURIES)

У статті розглядаються особливості етнічних взаємовпливів між польським та українським народностями, які проживають у південно-західному регіоні Поділля та їх вплив на формування традиційної музичної культури. Аналізується хронологія еволюційного шляху “вростання” польської напливової музичної культури в традиційну обрядовість українців Південно-Західного Поділля, яке відбувалося на основі взаємозбагачення та взаємодоповнення обох культур через пізнання іншої шляхом інтерпретації й адаптації обидвох культур у досить складних і суперечливих політичних та соціальних умовах.

Ключові слова: традиційна музична культура Південно-Західного Поділля, міжетнічні взаємини, традиційна музична культура, етнокультурні зв'язки, народні інструменти.

Формування традиційної музичної культури українців Південно-Західного Поділля відбувалося під впливом складної й суперечливої історії краю. Вона, безперечно, віддзеркалює специфіку етнічної структури в регіоні – української, єврейської, російської, польської та молдовської національностей, що значною мірою збагатили етноколеристичне забарвлення народних традицій і обрядів, зокрема й традиційної подільської народної музичної творчості. Синтез етнічних взаємовпливів стереотипів традиційної музичної культури Поділля надзвичайно переплетений, різноманітний і взаємодоповнений. Стверджуємо, що такі взаємовпливи досить давно непомітно перейшли у статус традиційних.

У вітчизняній етнографічній науці інтереси дослідників концентрувалися переважно на вивченні етнічної культури (традицій, звичаїв, обрядів), залишаючи поза увагою питання етнічних взаємовпливів на формування традиційно-обрядової культури. Тому у своєму дослідженні сфокусували увагу саме на проблемі етнічних взаємовпливів між культурами польського та українського народностей, які проживають у південно-західному регіоні Поділля.

Найперші узагальнення історичних та етнографічних відомостей про окремі аспекти духовної культури Поділля досліджувалися М. Симашкевичем [6] у 1875-1876 рр. Ґрунтовний дослідницький матеріал про польського дослідника О. Кольберга, який у 60-70 роки XIX ст. цікавився питаннями культури і побуту українського населення Поділля і зібрав багато записів українських народних пісень, опрацювала дослідник-фольклорист В. Юзвенко [10]. Наукові розвідки щодо побутування традиційного музичного інструментарію на теренах України (в тому числі і на Поділлі), сусідніх Білорусії, Польщі й інших країнах, їх загальнонаціональне забарвлення знаходимо у працях Г. Хоткевича [8]. Проблеми особливостей формування етнічного складу Поділля та міжетнічних взаємин у сфері традиційно-побутової культури висвітлені у працях В. Наулка [3]. Етносоціальні процеси на Поділлі другої половини XIX – початку XX ст. висвітлюються у монографічному дослідженні В. Малого [1].

Метою статті є дослідження особливостей побутування польської напливової музичної культури в традиційній обрядовості українців Південно-Західного Поділля та її вплив на формування традиційної музичної культури.

Враховуючи багатоглибкість зазначеної проблематики основними завданнями розвідки є систематизування інформації про дослідження подільського фольклору українськими та польськими науковцями; окреслення етнічної особливості демографічного складу українського й польського етносів Південно-Західного Поділля та дослідження їх впливу через культурні обміни і запозичення на формування традиційної подільської музичної культури; з'ясування спільного використання народних інструментів та дослідження тотожності їх назв у традиційній музичній культурі польського та українського народів.

Упродовж сторіч найменування “земля Подільська” неодноразово змінювалося, зберігаючи, однак, ключове поняття “Подол”, що означало землі по долу між Південним Бугом і Дністром. З 1434 р. Поділля втрачає незалежність і цілісність: одна його частина під назвою “Подільське воєводство” увійшла до складу Польщі, інша – “Брацлавське воєводство” – до складу Великого князівства Литовського. Після першого поділу Польщі (1772 р.) Подільське та Брацлавське воєводства відійшли до Росії, перетворившись на дві окремі області, згодом – на намісництва, а з 1796 р. – на Волинську та Подільську губернії.

За переписом 1897 р. на Поділлі проживало 3 018 299 мешканців і займало площу 36916,7 кв. верств. Як свідчать дані перепису 1897 р., на Поділлі визнали українську мову – 2 445 819 особи (80,93 %), натомість польську – 89 158 (2,30 %) [5, с. 98-101].

Отже, найбільш чисельну етнічну групу на Поділлі склали українці (80,9%). Після євреїв (12,23%) та росіян (3,27%) чільне місце посіли поляки (2,3%). Всі інші етнічні групи, які проживали у Подільській губернії, були значно меншими, а більша частина з них взагалі не була сформована.

У Кам'янецькому й Ушицькому повітах найбільшу питому вагу склали українці – 80%, що переконливо свідчило про величезну перевагу українства серед місцевого населення.

Поляки, за винятком Проскурівського (14,5 тис.) і Кам'янецького (10,9 тис.) повітів, у всіх інших повітах були представлені майже рівномірно (у 8 повітах їх чисельність становила 3,0-4,8 тис.). Лише в Ушицькому повіті їх нараховувалося 2,6 тис. осіб.

Із 2 786 429 сільських жителів 85,1 % становили українці. Значно менше 2,1% – поляки [8, с. 65]. Таким чином, основні етнічні групи українців і поляків переважно проживали у сільській місцевості.

У містах проживало 221 870 тисяч осіб (7,3%) [4, с. 99]. З них 32,5% міського населення становили українці, а поляки – 4,8%. Особливістю національного складу міського населення була найбільша чисельність євреїв. За ними розмістилися українці, росіяни і поляки.

Наплив же польського населення був більш тривалим і масштабним. Поляки поселялись у містах і сільських поселеннях поряд з українцями та іншим населенням або ж створювали окремі села, фільварки, хутори. Їх чисельність зростала і за рахунок колонізації іншого населення, на що була спрямована державна політика тих часів. Натомість після переходу території області до Росії, а особливо після невдалих польських повстань 1830-31 і 1863 рр., щодо поляків проводилась русифікаторська політика. Частина їх виїхала на корінні польські землі, зокрема під час воєнних подій початку ХХ ст. Питома вага поляків у Кам'янецькому повіті коливалася у відносно постійних межах: у 1796 р. вони становили 13,3%, 1858 – 15,9% і 1897 – 13,6% [10]. Поляки й досьогодні живуть на південно-західних подільських землях, зокрема, в селах Голозубенці, Міцівці, Слобідці-Рахнівській, Смотрич Дунаєвецького району, Польських фільварках (мікрорайон м. Кам'янець-Подільського), місті Нова Ушиця, селищі Стара Ушиця, селах Жванець, Зінківці, Оринин Кам'янець-Подільського району, містечку Чемерівці, у селищі Летаві, селах Зарічанка, Млаки Ксаверівка, Тернава, Тина Чемеровецького району Хмельницької області.

Із проведеного демографічного аналізу бачимо, що серед основних етнічних груп південно-західного подільського населення чільне місце займали поляки. Однак переважання українського етносу мало місце у всіх без винятку повітах.

У 1926 р. основна частина поляків проживала в сільській місцевості Кам'янецького округу. Частка поляків у населенні окружних і районних центрів становила менше 10,0%.

Напередодні і в ході Другої світової війни національний склад населення Хмельниччини зазнав вагомих змін.

За період між переписами 1959 і 1979 рр. чисельність міських жителів краю зросла майже вдвічі (на 94,0 %). Динаміка етнічного складу міського населення характеризується зростанням питомої ваги українців і зменшенням відсотка поляків (під впливом асиміляційних процесів).

Аналіз перепису населення 2001 року за національною ознакою свідчить, що найбільшу етнічну групу у південно-західному регіоні Поділля становлять українці. Зокрема, у місті Кам'янець-Подільському українців проживає – 90 181 осіб або 91,2%, Новоушицькому районі – 35 025 (96,1%), Чемеровецькому – 50 492 (99,0%). Натомість, поляки мають менше 1,0%: (0,1%) [9, с. 2].

Сьогодні населення Поділля становить 4,5 млн. чол. Національний склад однорідний, українці складають більше 92% жителів. Понад 98% українців області вважають українську мову рідною.

Упродовж тривалого історичного періоду у різних складних і суперечливих умовах населення Південно-Західного Поділля завжди підтримувало між собою етнокультурні зв'язки. Наявність музичних зворотів у народнопісенній й танцювальній творчості з характерними національними мелодико-інтонаційними особливостями, що притаманні тому чи іншому етносу, є звичним явищем цього регіону. Взаємовплив, який відбився на взаємовідносинах між етнічними групами, що здавна населяли територію Поділля, проявився у музичній культурі через запозичення один від одного певних елементів обрядовості й фольклору. Така єдність музичної культури цього регіону досягається шляхом тривалого закономірного взаємовпливу “національних музично-інтонаційних діалектів”, що відбувається внаслідок постійної міграції тих чи інших представників різних національностей, котрі є носіями своєї етнічної культури.

Таким чином, відбуваються культурні обміни, культурні запозичення, діалог різних культур, які упродовж певного історичного часу переходять у стан “традиційних”.

Загалом процес формування традиційної музичної культури південно-західного регіону Поділля відбувався на основі місцевих звичаїв, традицій, територіальних музичних діалектів тих народностей, які проживали в певних поселеннях українців, поляків, росіян, молдован тощо. При цьому внутрішнє розділення музичної мови на діалекти (український, польський, російський, єврейський, молдовський тощо), як одного із основних засобів самоіндефікації етносу, безперечно, вплинуло на формування традиційної музичної культури зазначеного ареалу, яка ґрунтується на взаємозбагаченні та доповненні і вирізняється особливими колоритними фарбами у музичному звучанні народних награвань.

Загальні тенденції взаємовпливів соціокультурних процесів у сфері народної обрядовості чітко і прозоро простежуються в обрядовій весільній традиції жителів цього регіону. Весільна обрядовість найбільшою мірою сконцентрувала у собі весь менталітет музичного мислення, що є характерним для цієї місцевості і цілого регіону. Вона увібрала у себе характерні національно-колеритні фарби музичної мови різних етнічних груп – українців, поляків, молдован, євреїв, росіян тощо. Це дозволило їй упродовж тривалого часу стати традиційною. За таких обставин справді відбувається зближення національних культур через запозичення та взаємозасвоєння іншоетнічних елементів (народних пісень, танців, музичного інструментарію тощо).

Найбільш рельєфно ці процеси простежуються у зазначеній частині Поділля. Маючи на увазі саме багатомовні міжетнічні взаємини, етнографи цілком слушно твердять, що “чистої” етнічної культури взагалі немає. У цьому легко переконатись, уважно прислухавшись хоча б до рідної мови – справжнього дзеркала етнокультурних нашарувань. Тому, на надзвичайно своєрідну і колоритну культуру цього регіону, що характеризується виразними локальними особливостями, мали вплив представники інших народів, що поселились тут, в тому числі й поляки. Цьому сприяло багато чинників: ідеологія денаціоналізації, стандартизація культури та інші впливи насильницького характеру.

Через входження подільського регіону в історичній ретроспективі до різних держав (Литва, Польща, Росія) тут переплелися різні культурно-побутові традиції. Цей чинник (особливо з боку поляків) досить помітно позначився на весільно-обрядовій сфері. Так, етноінструментознавець М. Хай констатує, що у подільській весільно-обрядовій музиці присутні “...напливові (польські) інтонації тричасткового темпоритму...” [7, с. 477]. Особливо це явище досить помітно простежується на Кам'янецьчині (Південно-Західне Поділля). Зокрема, у весільно-обрядовій музиці трапляються польські інтонації тридольного метру і навіть твори відомих польських композиторів. Серед них домінантне місце відводиться “Полонезу” композитора М. Огінського (рис. 1), який посідає чи не найголовнішу роль у подільському весільному обряді на Кам'янецьчині, оскільки виконується під час надівання почесною маткою “вельона” (фати) на молоду, а також у кінці обряду під час знімання “корони” (фати).



Рис. 1.

У той же час в інших частинах Південно-Західного Поділля (Борщівський, Дунаєвецький, Новоушицький райони), а також у східній частині Поділля під час проведення такого ж обряду виконується українська народна пісня “Горіла сосна, палала”.

Не менш популярним у весільній танцювальній музиці подолян є відомий польський танець “Краков'як” (рис. 2), який і зараз побутує не тільки у західному, але й у східному регіонах Поділля та Волині. “Краков'як (польск. *krakowiak*) – польський народний танець. Згадується вже у XIV ст. Виник у Краківському воєводстві. Так, як і полонез, краков'як називають “великим танцем”, що має урочистий характер військової ходи; з плинністю часу став більш різноманітним, зберігши при цьому дводольність. Став найпопулярнішим танцем у Польщі” [2, с. 276]. Наразі, танець користується неабиякою популярністю у подолян, волинян та на інших географічних територіях України і до сьогодні.

Танець виконується парами із певними характерними танцювальними рухами у стриманому темпі.



Рис. 2.

Багато спільного в українців і поляків знаходимо у використанні ними одного і того ж, або подібного народного музичного інструментарію в музичній традиційній культурі. Відомий український інструментознавець, фольклорист Г. Хоткевич у науковій розвідці “Музичні інструменти українського народу” (1930 р.) [8] висвітлює питання про спільне використання скрипки українцями в Україні, а також поляками в Польщі. Науковець зазначає, що скрипка як музичний інструмент згадується в словнику Зизанія (1596 р.) “...як “скрипица”. У поляків теж здавна бачимо скрипку під тою ж назвою і то як інструмента вже звичайного. У Петриція (1605 р.) – “Małym dzieciom bębenek abo skrzypczki u nas dają, żeby się zabawiały”¹ [8, с. 14].

Сучасний мистецтвознавець, етноорганолог М. Хай у монографічному дослідженні “Музично-інструментальна культура українців” (2007 р.) зазначає, що окрім України, “... епіцентр домінування скрипкового звукоідеалу у традиціях народів Європи припадає на Польщу, Білорусь, Румунію і Молдову, Болгарію” [7, с. 167].

Досліджуючи народні пісні українського й польського народів, доходимо висновку, що у них скрипка займає одне із почесних місць. У часи зародження скрипка в українців ототожнюється з назвою “гудачок”, з народними висловлюваннями, порівняннями й епітетами на кшталт “явір гучить” або “червоне дерево”, а її гра була такою, ніби “на руках древо пісні співає” або “червона теличка реве” тощо. Зокрема, на Кам'янецьчині побутувала загадка: “За лісом, за лугом червона теличка реве”. У той же час у поляків можна було почути:

*“Mospanie muzyka –
Nie żałuj nam smyka,
Zagraj krakowiakom,
Pocziwum hulakom”*² [8, с. 23].

Подібність у назвах побутування музичних традиційних музичних інструментів у складі ансамблів троїстих музик спостерігаємо у музичній культурі обох народів. Досліджуючи традиційну музичну культуру поляків, Г. Хоткевич зазначає, що ансамбль троїстих музик “... зустрічаємо і у поляків. Навіть є пісенька:

1 Дітям бубон малий або скрипочку у нас дають, щоб бавилися.

2. Пане музиканте! Не жалій смичка! Заграй нам, краков'якам, поштивим гулякам.

*Skrzypicittlu ! Będziesz w niebie
I basista kola ciebie
Cymbalista jeszcze dalej,
Bo w cymbaly dobrze wali.”³ [8, с. 32]*

Зустрічаємо у Польщі однакові ансамблеві форми гри (3-4 музиканти), а також, ті ж самі музичні народні інструменти, або їх назви, на яких грають й українці – скрипка, бас, цимбали.

Щодо назви музичних інструментів, то і тут теж знаходимо як спільні точки дотику, так і різне їх тлумачення. Наприклад, назва музичного інструмента гуслі є досить поширеною в Європі і вживається “...у словінців gosli, у чехів і словаків husli, у лужицьких сербів husla, у поляків – gesli” [8, с. 50] як скрипковий інструмент, а в українців це багатострунний щипковий (7-8 струн) трапецієподібний музичний інструмент.

Надалі Г. Хоткевич стверджує, що у поляків, так як і в українців широке розповсюдження мала кобза. В той же час, у польській енциклопедії Оргельбранда теж зустрічається назва “кобза”, “...що має три струни: “Це інструмент української молоді...” [8, с. 69]. Зокрема, знаний науковець-дослідник Г. Хоткевич зазначає, що “...кобза, як музичний інструмент розповсюджений також у поляків. Під час панування Сигізмунда III (1566-1632 рр.) маємо відомість, що на кобзі добре грав князь Самійло Корецький: попавши до турків у полон, він потішав у Царєграді своїх товаришів тою музикою” [8, с. 69].

Не менш популярним на той час у поляків був інший музичний інструмент, який був поширений в українців, це – торбан (teorban). Його побутування досліджує Г. Хоткевич і зазначає, що “...ще за часів Сигізмунда III торбан (teorban) уживається у Польщі, як то свідчить Сярчинський” [22, с. 144]. Науковець підсилює свою думку і додає, що “...знаменитий Грегор Відорт (род. 1764 р.) служив торбаністом у Вацлава Ржевуського, а потім (1831 р.) перейшов до Евстафія Сангушка” [8, 146]. Але, як у поляків, так і в українців цей інструмент виключно використовувався як привілейований музичний інструмент у багатих людей. Через його дорожчизну він не знайшов широкого поширення серед простих людей.

Отже, окреслені приклади використання польської танцювальної музики в українській весільній обрядовій традиції, а також тотожних і подібних за назвою народних музичних інструментів в обох народів, свідчать про діалог української та польської музичних культур, який розглядається як тривалий історико-культурний багаторівневий процес взаємовпливів.

У статті зроблено спробу осмислити процеси функціонування одних і тих же назв і видів традиційних музичних народних інструментів в українського та польського народів.

Перспективним напрямом подальших досліджень може стати аналіз впливу інших музичних культур на розвиток української традиційної музичної культури, її функціонування у сучасних умовах розвитку та осмислення спільних точок дотику ними.

Список використаних джерел

1. Малий В.В. Етносоціальні процеси на Поділлі у 1861–1914 рр. : навч. видан. / Василь Васильович Малий. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 280 с.
2. Музыкальный энциклопедический словарь. / Гл. ред. Г. Келдыш. – М., 1990. – 672 с.
3. Наулко В.І. Культура і побут населення України : навч. посіб. / Наулко Всеволод Іванович, Артюх Лідія Федорівна, Горленко Володимир Федорович та ін. – К. : Либідь, 1991. – 232 с.
4. Первая Всероссийская перепись населения Российской империи 1897 г. – XXXII. Подольская губерния. (Под редакцией Н.А. Тройницкого. – (Б.М.) : ИЗД. ЦСУ, 1904. – С. 98–101.
5. Поділля : истор.-етногр. дослідж. / Артюх Л.Ф., Балушок В.Г., Болтарович З.Є. та ін. / Лідія Федорівна Артюх, Василь Григорович Балушок, Зоріана Євгенівна Болтарович та ін. – Вид. незалеж. культурн. центру Доля. – К., 1994. – С. 7; – С. 67.

³ *З скрипаку ! Будеш в раю. І басистий коло тебе. А цимбалістий то ше й далі, бо в цимбали добре валить.*

6. Симашкевич М.М. Историко-географический и этнографический очерк Подолии / М.М. Симашкевич. – Каменец-Подольский, 1875-1876. – Вып. 1-2. – 182 с.
7. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фолклорна традиція). / Михайло Хай. – Київ–Дрогобич, 2007. – 544 с.
8. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу / Гнат Хоткевич. – Харків, 2002. – 290 с.
9. Чисельність та склад населення Хмельницької області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року: Статистичний збірник / За ред. В. В. Скальського. Державний комітет статистики України, Хмельницьке обласне управління статистики. – Хмельницький, 2003. – С. 2.
10. Юзвенко В.А. Польський фольклорист Оскар Кольберг – збирач і дослідник української народної поетичної творчості / В.А. Юзвенко. // НТЕ. – 1961. – № 2. – С. 67–71.

The article focuses on the analysis of the peculiarities of functioning of Polish borrowed music culture in the traditional rituals of Ukrainians from western Podillia at the end of the XIXth. – beginning of the XXst centuries.

The article deals with the peculiarities of the ethnic interference between the Ukrainian and the Polish people living in the south-western region of Podillia and their influence on the traditional music culture.

The evolution chronology of spreading of the Polish borrowed musical culture in Ukrainian traditional rituals in the south-western Podillia is analyzed. This process was going on the basis of interference of both cultures in the context of complex and controversial political and social conditions of that time.

The scientific information about Podillian folklore is classified; the ethnic peculiarities of Ukrainian and Polish populations are underlined; the cultural processes of interference and influence on the traditional Podillian music culture are analyzed; real facts of common musical instruments usage and names were found and studied.

Key words: *the south-western Podillia's traditional music culture, interethnic relations, traditional music culture, ethnic and cultural relations, national musical instruments.*

УДК 748.5 (477.43) “16/18”

Наталія Мендерецька
Nataliia Menderetska

ХУДОЖНЄ СКЛО КАМ'ЯНЕЧЧИНИ XVII-XIX СТОЛІТТЯ: ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

ART GLASS OF KAMIANETS-PODILSKYI REGION IN THE XVIIth-XIXth CENTURIES: PROBLEMS IN RESEARCH OF STYLISTIC FEATURES

Стаття присвячена питанням вивчення розвитку художньої обробки скла на Кам'янеччині, його стилістичним і морфологічним особливостям, проблемам сучасного дослідження. Подаються характеристики основних типологічних груп скляних виробів Кам'янеччини, означених хронологічних меж, особливості їх атрибуції та регіональної ідентифікації. Розглядається можливість використання набутого теоретичного мистецтвознавчого досвіду в процесі практичних занять студентами мистецьких спеціальностей з дисципліни декоративно-прикладне мистецтво.

Ключові слова: *скло, декоративно-прикладне мистецтво, форма, матеріал, особливості, морфологія, стиль.*

В умовах духовного відродження українського народу та розбудови незалежної української держави зростає роль та значення національних традицій, зокрема в декоративно-прикладному мистецтві як культуротворчому засобі. Саме вони формують майбутню націю, її інтелектуальну, висококультурну еліту. Дослідження історії та формування декоративно-прикладного мистецтва є дуже важливим. Воно сьогодні є не тільки найменш вивченим, але й найменш осмисленим і теоретично означеним із позицій сучасного мистецтвознавства.

Важливим сьогодні є засвоєння цілісності та різноманітності культурного досвіду художньої обробки скла у контексті розвитку сучасного декоративно-прикладного мистецтва, що дає розуміння закономірностей цього процесу, його генези і розвитку, технологічних та стилістичних особливостей.

Аналіз наукової, історичної та мистецтвознавчої літератури з проблем художньої обробки скла, історії декоративно-прикладного мистецтва, його розвитку; порівняльний аналіз мистецьких досліджень у галузі культурологічних і образно-мовних законів декоративної творчості; вивчення особливостей декоративної обробки скла, які тісно пов'язані із звичаями, національними та етнічними аспектами, а також технологічними прийомами та секретами майстрів-склоробів; аналіз творів декоративно-прикладного мистецтва, авторських робіт сучасних художників із художнього скла, вивчення їх творчості, методів роботи, авторських технік дозволяє стверджувати про недостатню вивченість питань, пов'язаних із склоробством на теренах Кам'янецьчини.

Унікальною за своєю самобутністю є праця В. Гагенмейстера “Гутне скло Поділля”, в якій він уперше зробив спробу систематизувати і проаналізувати скляні вироби, які на той час зберігалися у фондах Кам'янець-Подільського музею старожитностей. Можна казати про те, що ця праця стала фундаментальною для науковців, які у подальшому зверталися до теми дослідження саме українського скла, і дотично скла Кам'янецьчини. Це мистецтвознавчі праці таких науковців, як Ф.С. Петрякова, Т. Кара-Васильєва, Ю.Л. Щапова, Е.Ю. Поченок, Н.О. Урсу та інших.

Художнє скло з його величезним потенціалом унікальних мистецьких можливостей для вивчення, сприйняття і наслідування традицій є невід'ємною часткою загальної спадщини декоративно-прикладного мистецтва України. Питаннями вивчення художнього скла Поділля, а зокрема художнього скла Кам'янецьчини, займається незначна кількість науковців і мистецтвознавців, з чого повстає актуальність привернути увагу до проблем його вивчення, розуміння регіональних особливостей стилістики та морфології, технологічних прийомів обробки та декорування виробів та впровадження набутого мистецького досвіду на заняттях із декоративно-прикладного мистецтва.

Метою статті є спроба мистецтвознавчого аналізу художнього скла Кам'янецьчини, його стилістичних та морфологічних особливостей, з метою використання досвіду майстрів минулого у сучасних художніх практиках.

З отриманням Україною незалежності помітно зростає попит на дослідження соціально-економічної історії, що спонукає до розгляду проблем розвитку ремесел, торговельної діяльності та особливостей існування соціуму і розвитку мистецтва. Використання інформаційних можливостей предмета дослідження, у нашому випадку художнього скла, як археологічного і водночас історичного джерела, відкриває широкі перспективи для розгляду об'єкта вивчення у всій сукупності його внутрішніх параметрів та їх відношення до зовнішніх умов, у яких він функціонував. Так, розглядаючи сукупність характеристик виробів з гутного скла XVII-XIX ст. як предмет та джерело вивчення, маємо змогу дослідити не лише певні аспекти матеріальної й духовної культури, та й історії українського народу.

Скло стало одним із найбільш самобутніх видів декоративно-вжиткового мистецтва через свої фізичні та художні властивості. Водночас, завдяки цьому воно широко використовується в архітектурі, монументальному і станковому живописі, скульптурі у синтезі з металом, кераміці, дереві тощо. Різноманітне оформлення скляних виробів, мотиви якого черпалися

з навколишньої дійсності, яскрава, багата орнаментика скла, свідчать про реалізм народного мистецтва, про притаманне українському народові розуміння краси. Висока майстерність складувів виявлялась у простоті художніх прийомів. Стиль українського скла визначає декоративна природа матеріалу, його скромний і разом з тим живописний колорит, нескладні форми та органічно поєднані з ними прикраси [2, с. 56].

Українське скло має в загалом самобутні риси. Форми і прикраси виробів указують на зв'язок із стародавніми руськими традиціями; особливо яскраво це бачимо на характерних прикрасах із ліпленим склом. Відзначаючи впливи на українське скло XVI-XVII ст. склярства Заходу, зазначимо, що вони мали другорядне значення й не були вирішальними [5, с. 34].

Форма виробу зумовлювалася його практичним призначенням. За цим принципом створені всі кращі зразки старого гутного посуду – від найпростіших скляниць і до фігурного скла. Багатство і неповторність форм гутних виробів посилювалися широким використанням колориту скла, яке полягало в основному у забарвленні самого матеріалу і поліхромній обробці готової продукції. В деяких випадках ці способи поєднувалися.

Висока майстерність складувів виявлялась у простоті художніх прийомів. Стиль українського скла визначають декоративна природа матеріалу, його скромний і разом з тим живописний колорит, нескладні форми та органічно поєднані з ними прикраси.

Цікавим видом сучасної інтерпретації традицій старовинних прийомів обробки й оздоблення художнього скла слугує розпис на склі як приклад роботи в матеріалі на практичних заняттях з декоративно-прикладного мистецтва. Спочатку – теоретично вивчене й осмислене, а потім, за допомогою сучасних матеріалів і технік, старовинне скло немов отримує нове життя і художнє звучання у роботах сучасних молодих художників.

Ціннісним досвідом під час такої праці є: вивчення орнаментальних мотивів (у нашому випадку художнього скла Кам'янецьчини) з їх семантичними особливостями і стильовими ознаками, форма гутних виробів з її складною морфологією й кольорові вирішення скляних старожитностей.

Майстрам-гутникам, які вийшли з народного середовища, належить заслуга збереження і розвитку спадщини давньоруського скла, його художньої і технічної культури. Техніка виготовлення, матеріал, форми, декор виробів зі скла в процесі свого розвитку значною мірою залежали від панівних у той чи інший час стилів культури: готики, ренесансу, бароко. Вплив готичного стилю (для гутного скла на українських землях – XIV-XV ст.) позначався на загал на формах скляного посуду, які стають циліндричними, догори витягнутими.

Особливістю скляних виробів ренесансу (кінець XV – друга половина XVII ст.), окрім появи поряд з готичними циліндричними кулеподібних форм посуду було те, що з'являються клейма-печатки та клейма-герби. Стиль бароко (XVII-XVIII ст.) привніс значні зміни до технології та техніки виробництва, у першу чергу це стосувалося декорування (пишність в оформленні, поява принципово нових технік декору) [6, с. 83].

Незважаючи на перехід до фабричного виробництва скляної продукції, загалом рівень виробів українського гутного скла XVI-XVIII ст. свідчить про його значні надбання, швидку еволюцію та вироблення високих критеріїв функціональних, художніх та технологічних нормувань, які перейшли в традицію й утримувалися в народному мистецтві впродовж наступних століть.

У декоруванні гутних виробів початку XIX ст. продовжували застосовувати ліплення, розпис емалевими та олійними фарбами, гравірування. Зазвичай емалевим розписом вкривали штофи. Форма цих чотиригранних посудин із широкими й плоскими гранями була для цього найзручнішою.

У кінці XVIII-на початку XIX століття в Україні у зв'язку з розвитком внутрішньої й зовнішньої торгівлі напоями значно збільшився попит на скляний посуд. Вироби з художнього скла стали необхідними речами побуту. Значно зросла й кількість склоробних майстерень – гут. Виробництво гутного скла зосереджувалося на Чернігівщині, Волині, Поділлі і Київщині.

До технічних досягнень середини XIX ст. варто віднести появу накладного багатошарового скла, яке також обробляли грануванням [4, с. 231].

Головним продуктом виробництва волинських і подільських гут були посудини чотирьох основних типів: пляшки – з XVIII століття наймасовіші скляні вироби, кварта та штофи – ємності чотиригранної форми з горлом, зазвичай, темно-зеленого або брунатного кольору, аптечний та інший дрібний посуд, й нарешті – посуд для пиття, з якого найпоширенішими були різноманітні склянки та кухлі. Всі ці вироби наших гутників мали попит не лише на своїх землях, а й вивозилися до Московщини, Білорусі, Польщі та Прибалтики.

За функціональними особливостями художні твори зі скла поділяються на декоративно-архітектурне скло, світильники, посуд, декоративно-ужиткові предмети, дрібну пластику, прикраси.

Посуд – найбільший і найхарактерніший рід художнього скла, виготовлений гутною технікою, пресуванням або литтям у формах. За функціональними ознаками він поділяється на посуд для столу, для приготування страви, парфумерні флакони, скляну тару, лабораторний і аптечний посуд. Найвищу художню цінність має скляний посуд для святкового столу.

Порівняно із посудом, виготовленим з інших матеріалів, скляний вирізняється вишуканістю форм, багатством фактури й кольору, що викликає глибокі поетичні асоціації. Скляний посуд можна умовно поділити на такі типологічні групи: глечики, склянки, тарелі, пляшки, чарки, посуд з носиком, кулястий посуд, фігурний посуд та інші [4, с. 228].

Асортимент скляних виробів фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складається з численної кількості різноманітних предметів побутового вжитку і репрезентований насамперед скляним посудом, що різниться за своїм призначенням, функціональним й естетичним навантаженням, стилістичними особливостями.

Чималу типологічну групу скляних виробів у фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складає посуд для зберігання рідин і пиття, тарний та аптекарський посуд, який репрезентований різноманітними пляшками, штофами, глеками, фігурними виробами функціонального вжитку.

В. Гагенмейстер у праці “Гутне скло Поділля” пише: “На зразках Кам'янецького музею бачимо всі типи для українського гутного скла кольори: починаючи від безколірного, прозорого, лише з зеленкуватим, синюватим або жовтуватим забарвленням; кольорового скла ясно і темно-жовтих кольорів з відтінками від золотистого і бурштинового до коричневого; багатьох синіх, аметистово-рожевих, фіалкових з градаціями до червоняво-вишневих та зразків напівпрозорого молочного білого скла з відтінками блакиті, синяви і приємно-радужної гри опалу. Кольори усіх відтінків на тонких стінках посуду – бліді, прозорі і ніжні переходять в густо насичені тони у грубих місцях скла – денцях, ручках та вузьких місцях наближення нерівномірних, часто з хвилястою поверхністю стінок посуду й надають ту чарівну гру, що її відмічають дослідники українського гутного скла” [3, с. 13-14].

Цікавим видом художньої діяльності для студентів спеціальності “Декоративно-прикладне мистецтво” може слугувати завдання барокової стилізації орнаменту досліджених зразків скла, зокрема посуду, для подальшого створення мотивів декоративного розпису сучасного скла.

На сьогодні єдині джерела інформації для археологів відносно пізньосередньовічного скляного посуду – це роботи мистецтвознавців. У кожного автора таких робіт склалось власне уявлення про назву тих чи інших скляних посудин, їхню хронологію та приналежність до певних категорій. На жаль, публікаціям скляних матеріалів на сьогодні ще не приділяється належна увага. Публікується скло рідко, без датувань та ілюстрацій. Тому й однотипний посуд датується по-різному. Хтось відносить його до давньоруського, хтось до XVI ст., а інші визначають як посуд XIX ст. Виявлені у межах археологічного розкопу НІАЗ “Кам'янець” фрагменти скла репрезентують досить широкий асортимент скляних виробів. Більшість уламків ототожнюється зі столовим посудом, серед якого можна ідентифікувати скляниці, келихи, фужери, кухлі, келихи на високій фігурній ніжці.

При опрацюванні цього матеріалу основну увагу зосереджено на морфології предметів, візуальних відмінностях текстури скла та здійснено спробу на підставі аналогій визначити хронологічні рамки ужиткування виробів та їх стилістичні особливості. У процесі камеральної обробки вищезазначеного матеріалу довелося зіткнутись із низкою проблем. Так, проблематичним виявилось навіть визначення найменування того чи іншого скляного виробу.

Знахідки гутних скляних виробів на теренах Поділля представлені фрагментами основних функціонально-типологічних категорій: посудин для зберігання рідин та сипких речовин, столового посуду, посуду для індивідуального вжитку, аптечного посуду, вікон, дрібних скляних виробів. Форми скляних виробів визначались їх призначенням, особливостями матеріалу і вільновидувної техніки, тенденціями та модою у декоративно-прикладному мистецтві того часу. Вироби складувів були зручними і гарними, прикрашались пластичним скляним оздобленням.

Майстрам-склоробам Кам'янецьчини з народного середовища належить заслуга збереження і розвитку спадщини старовинного українського скла, його художньої і технічної культури, а також привнесення у мистецтво обробки українського скла віяній і мотивів європейської художньої моди. Ця дуалістичність знайшла своє віддзеркалення у технологічних, а також художніх аспектах обробки скла. Кожний витвір майстра був унікальним і неповторним, що свідчить про досить високий рівень мистецької і технічної думки подільських склоробів.

Мистецтвознавчий досвід вивчення художнього скла Подільського регіону, зокрема Кам'янецьчини, дає невичерпний матеріал для змоги використовувати набуті знання під час занять із декоративно-прикладного мистецтва, краєзнавства та інших дисциплін мистецького циклу. Цікавим може бути досвід трансформації мистецьких думок майстрів XVII-XIX ст. сучасними художниками у творах декоративного розпису на склі, вітражному мистецтві, ф'юзингу тощо.

Список використаних джерел

1. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкевич. – Львів, 1992. – 272 с.
2. Боряк О.О. Україна: етнокультурна мозаїка / О.О. Боряк. – К. : Либідь, 2006. – 382 с. : іл.
3. Гагенмейстер В. Гутне скло Поділля / В. Гагенмейстер. – Кам'янець-Подільський : Наука, 1931. – 148 с.
4. Історія українського мистецтва в шести томах. – Т. 3. – Мистецтво другої половини XVII-XVIII століття. – К., 1968.
5. Кара-Васильєва Т. Декоративне мистецтво України ХХ століття. У пошуках “великого стилю” / Т. Кара-Васильєва, З. Чегусова. – Київ : Либідь, 2005. – 280 с.: іл.
6. Кириченко М.А. Український декоративний народний розпис : навч. посіб. / М.А. Кириченко. – К. : Знання-Прес, 2006. – 228 с.
7. Петрякова Ф.С. Українське гутне скло / Ф.С. Петрякова. – К. : Наукова Думка, 1975. – 282 с.; іл.
8. Поченок Е.Ю. Про класифікацію пізньосередньовічного скляного посуду / Е.Ю. Поченок // Середньовічні старожитності Центрально-Східної Європи. – Чернігів, 2008.
9. Придатко Г. Краса, перелита у скло // Г. Придатко. – Київ, 1996. – № 3-4. – С. 182–184.
10. Тищенко О.П. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XIII-XVIII ст.) / О.П. Тищенко. – К. : Либідь, 1992. – 129 с.
11. Урсу Н.О. Нариси з історії образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва Хмельниччини : навч. посіб. для студ. худож. спец. / Н.О. Урсу. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – 223 с. : іл.
12. Щапова Ю.Л. Очерки истории древнего стеклоделия / Ю.Л. Щапова. – М. : Знание, 1983. – 183 с.

The article deals with the study of the development of the artistic processing of glass in Kamianets-Podilskyi region, its stylistic and morphological peculiarities, the problems of modern research. The characteristics of the main typological groups of glass items of Kamianets-Podilskyi region, the indicated chronological boundaries, the features of their attribution and regional identification are given. It is dealt with the possibility of using the acquired theoretical art study experience during the practical classes by students of the artistic specialties with in the discipline of applied arts. The data are provided about the archaeological finds of glassware, as well as the descriptions of exhibits from the museum's funds.

The history of the artistic glass processing in Ukraine is briefly reviewed; the dominant tendencies in the glass art of the XVII-XIXth centuries are determined; the influence of other countries art; on the formation of the art of glass processing in Podilia region is explored. The attention is drawn to the systematization of the main typological groups of glassware of our region. Their characteristic features are examined: product shape, material structure, colour solutions, decor, etc. It is emphasized on the important role of the artistic glass processing in the system of values of applied arts. The possibility of transforming the historical art experience of the artistic glass processing in contemporary artists' practices in the development, processing and decoration of glass products in the techniques of stained glass, glass painting, fusing and others is considered.

Key words: glass, applied arts, form, material, features, morphology, style.

УДК 781.5:784.671

Майя Печенюк
Mayia Pechenyuk

МУЗИЧНА ФОРМА ЯК ЗАСІБ ВИКОНАВСЬКОЇ ВИРАЗНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ “КОЛИСКОВА” Л. ТИМКОВСЬКОЇ)

MUSICAL FORM AS A MEANS OF PERFORMER'S EXPRESSIVENESS (SHOWN BY THE EXAMPLE OF L. TYMKOVSKA'S “LULLABY”)

У статті аналізується музичний твір “Колискова” Л. Шавловської (псевдонім авторки слів і музики Л. Тимковська), який написаний для солістів та хору. Завдяки актуальності його створення, художній цінності, оригінальності форми викладу, твір виборів право запису до фонду радіо. Драматургія розвитку здійснюється за рахунок таких засобів виразності, як зміна солістів-виконавців за тембральним забарвленням відповідно до літературного і музичного текстів, розвитку гармонічного супроводу хором за рахунок ускладнення акордів, починаючи від простих тризвуків до поодиноких септакордів і до викладення мелодії для хору, насиченої септакордами. Поступове збільшення кількості учасників та ритмічне наповнення партитури створює динаміку формоутворення.

Ключові слова: музична форма, виразність, хор, музичний твір, партитура, структура твору, драматургія, мелодія, динаміка, ритм, тембральне забарвлення.

Фундаторами музичної освіти і культури на Поділлі закладена та основа, на якій ґрунтується творчість сучасних композиторів. Вони примножують творчі здобутки української музичної культури. На різноманітних мистецьких заходах звучить їхня багатожанрова музика. Композитори апробують свої твори в колективах навчальних закладів і установ, професійних творчих колективах. У світ високого мистецтва йдуть подоляни завдяки умілій і копіткій праці талановитих педагогів-музикантів навчальних закладів освіти і культури. Серед них, кам'янчанка Леся Іванівна Шавловська, диригент Академічного хору імені Платона Майбороди Українського радіо, яка плідно працює в колективі вже понад тридцять років. Вищу музичну

освіту здобула у Київській державній консерваторії імені П.І. Чайковського (1980-1985 рр., клас хорового диригування професора В.Р. Лисенка), музично-творчу діяльність розпочала у хорі Національної радіокомпанії України (з 1985 р.).

Віками склалися види та жанри української народної пісні, серед них і колискові. В наш час колискові звучать у концертних залах, пишуться композиторами для солістів і хорів. Записи й дослідження української колискової пісні мають давню традицію – від перших записів укладачів “Русалки Дністрової” (1837) до сучасних досліджень В. Бойка, Г. Довженок, В. Головіна, Т. Дмитрієвої, Т. Шумади, О. Федаса та ін., а також видання колискових із музичним супроводом Марко Вовчок, С. Гулака-Артемівського, А. Рубець, Є. Линьової, М. Лисенка, М. Леонтовича, Ф. Колесси, К. Квітки, М. Грінченка та ін.) [2].

Метою статті є аналіз форми та засобів виразності твору “Коліскова”, автора музики та тексту Л. Шавловської, висвітлювати здобутки українських митців сучасності у галузі музичної освіти і культури.

Ще навчаючись у школі-інтернаті імені М. Лисенка при консерваторії в Києві, авторка посіла четверте місце у Всеукраїнському конкурсі юних композиторів (1976 р.) з твором “Награвання”, який було записано і внесено до фонду радіо і використовувався як музична заставка між програмами. Твір “Коліскова”, який написано 25 грудня 2016 року, є наслідком успішної роботи в проекті Інституту дослідження генетичного спадку у соціальних комунікаціях (ІДГССК), створеного українським ученим М. Колесніченком, який має робочу назву “Терапія роду”. ІДГССК – громадська неприбуткова позарелігійна організація, що створена за принципами професійної приналежності, асоційований член Європейського університету Jean Monnet; об'єднує представників психолого-педагогічної і медичної галузей, які зацікавлені в поширенні психологічних знань, зміцненні цінностей сімейно-родинних стосунків, упровадження досягнень та здобутків психотерапії у повсякденне життя.

Автор “Коліскової”, Шавловська Леся Іванівна, підписала твір псевдонімом Леся Тимковська – дівочим прізвищем. А вчинила так через усвідомлення, що текстова частина складається із притаманних родині її батьків висловів. Так, батько (кам'яничанин, Тимковський Іван Іванович, один із засновників хору вчителів, та згодом хору ветеранів) у звертанні часто використовував слова “Дитятко”, “Малятко”, “Лесятко”. Мати (Тимковська Валентина Антонівна, яка на сьогодні вже має 95 років (у 1960-70-х рр. працювала в педагогічному інституті) вживала лексику колискових: “Ходи до хати сон закликати”, “Сон і Дрімота стоять біля плота”, тому авторкою “Коліскової” ці вислови свідомо використані для об'єднання колискових покоління 1960-их років, – і дітей сучасних.

Текст колискової спочатку складався з трьох куплетів, розповідає авторка. Далі, з'ясовуючи який голос має співати С (сопрано), чи А (альт), виникло розуміння, що в теперішній ситуації, коли загинуло стільки молодих татусів, а ті, що є, працюють багато часу. Отож, дітям дуже не вистачає батьківської, чоловічої присутності. Тому традиційно жіноче виконання колискової було збагачено чоловічими голосами – Т (тенор), як голос Батька, та Б (бас), як голос Дідуся. Так, за задумом, будуть представлені всі фігури, які складають структуру родини – Мама (сопрано), Тато (тенор), Бабуся (альт), Дідусь (бас). Відтак, виникла необхідність текстового наповнення четвертого куплету, де йдеться про майбутнє, про оберіг, про долю, щоб було здоров'я, щастя, щоб душа могла бути ніжною, чутливою, могла співати, а не черствіти. І щоб дух, що притаманний сім'ї, об'єднував усю родину. Коли було усвідомлено – що саме треба сказати – слова тексту народилися (розповідає Л. Шавловська) за кілька хвилин. У тексті колискової використовуються характерні елементи, притаманні українським колисковим, такі як специфічний заспів, приспів “дін-дон”, вживання слів “люлі”, “Сон і Дрімота”, “котик”.

Тож виникла ідея ротарійського проекту (автор є паст-Президентом Ротарі Клубу Київ – Печерськ) під назвою “Коліскова для дітей без батьків”. Авторка “Коліскової”, маючи власний досвід життя в інтернаті, коли після “відбою” суворі вихователі не дозволяли ні ходити, ні розмовляти, і діти самотньо лежали в темряві, тиші і душевній невгамованій спразі та холоді,

і це враховуючи, що інтернат був для обдарованих дітей при консерваторії в Києві. (Тобто ці діти – не сироти, а жили в інтернаті, бо були з різних куточків країни, так держава давала змогу їм навчатись у столиці). То якби для цих дітей тихо звучала колискова, роздумує Л. Шавловська, хоч і не рідної мами, але хоча б людини, яка співає її з любов'ю, як це робить Ніна Матвієнко (артистка погодилася благодійно зробити запис голосу “Бабусі” для проекту), то їх відпочинок набув би естетичного забарвлення, діти, відпочивши повноцінно, мали змогу творчо розвиватися. Адже, за словами Н. Матвієнко, “Коліскова пісня – благословенний світ високої поезії, це ті лаври-хранителі, що становлять духовний закон цілих епох [3]. Задум поступово почав утілюватися – голос “Дідуся”, тобто бас, записав студент консерваторії В. Тишков, голос “Мами” записала провідна солістка Академічного хору імені П. Майбороди Українського радіо – Т. Ткач.

Головою художньої ради Українського радіо М. Аммосовим після ознайомлення з цим чудовим твором Л. Шавловської було прийнято рішення про замовлення на створення хорового викладу “Коліскової” і запису у виконанні хору та солістів до фонду радіо. Адже, “Нині потрібна, в першу чергу серйозна хорова музика. Виконана професійно, ця музика западає в душу людини й викликає добрі думки й почуття. Така музика стає частиною всієї людської культури, а культура є основою всього життя” [1].

Хоровий виклад твору додавав дещо ширшого масштабу драматургії пісні. Маючи чотири персони родини – солістів, поява хору вивела на сцену п'яту, узагальнену – це весь наш рід. Останній куплет гармонійно вписався в уста всього роду – про мир, про радість у родині від того, що мама щаслива, що тато сильний і живий.

*Радість в родині – мир в Україні!
Мама щаслива, татко наш сильний.
Хай всім насниться сон солоденький!
Котик руденький, ступай тихенько.*

Виникла потреба написати ще один куплет, бо персон уже стало п'ять. У цьому куплеті оспівувалися радість і єдність сім'ї, і про те, як добре коли “всі у купці”. Так, миттєво з'явився п'ятий куплет, який розташувався під другим номером.

Досить цікавою є форма викладення п'яти куплетів однакової мелодії, Проаналізуємо її: маємо п'ять куплетів тексту і приспів, який теж має свою форму – А1, Б, А2. Частина А1, та А2 ідентичні – двічі повторене слово “люлі”, Б – мелодія на текст “дон, ді-рі, дон”.

Помірно, лагідно



Alto Solo

Лю - лі, лю - лі, дон-дон-дон-дон, дон-дон-дон-дон,
дон-дон-дон-дон, ді-рі-ді-рі, дон, ді-рі-ді-рі, дон-дон, лю - лі, лю - лі...

Розпочинається і закінчується твір із тихого звучання сольного голосу альт (бабуся), що створює своєрідну арку, як вступ і кода.

Автор приділила багато уваги саме тембральній драматургії у створенні форми твору. 1-й куплет співає альт (Бабуся), 2-й – тенор (Батько), 3-й – сопрано (Мама), 4-й – бас (Дідусь), 5-й – хор і солісти по чергово. Приспів між куплетами співають за принципом – “А1” – голос, який співав попередній куплет, “Б” – два голоси одночасно в унісон кожен у своїй теситурі, “А2” – голос, який буде співати наступний куплет.

Графічно це зобразимо так:

А	А	А	А	А	Т	Т	Т	С	С	С	С	Б	Б	Б	Б	хор	хор	А + хор	А	
_	=	_	(1)	_	=	_	(2)	_	=	_	(3)	_	=	_	(4)	==	_	(5)	==	_
.....			А				Т				С				Т,А,С	усі		С,А,Т,Б		

(А – альт, Т – тенор, С – сопрано, Б – бас, усі – хор і всі солісти)

__ == __приспів повністю – А1, Б, А2)

__перша частина приспіву – А1

__ перед (*) друга частина приспіву – А2

==друга частина приспіву – Б

==також як знак дорівнює (=) означає одночасний спів учасників, які позначені “над” і й “під” знаком “=”

(*)куплет за номером

На схемі бачимо, що середню частину куплету солісти виконують разом, що символічно ніби передають один одному турботу про дитя: один взяв на руки, проспівав, тримають разом, співаючи і наступний далі співає сам. І так приєднуються всі учасники поступово по черзі.

Драматургійний розвиток подачі матеріалу спирається на принцип золотого розтину. Кульмінація за цим принципом знаходиться на виконанні всіма учасниками приспіву (А2) перед п'ятим куплетом. Звуковисотний діапазон сягає від басового “Мі” великої октави до сопранового “Сі” другої октави.

Цікава формувальна динаміка розвитку драматургії твору. За жанром колискова передбачає невеликий діапазон динаміки – між *pp* і *mp*, можливо *mf*. Тому розвиток п'яти куплетів має спиратися на іншу складову, а не динаміку звуку, як формувальну структуру твору. Отож, формувальною є гармонія (кожен куплет твору гармонізовано по-іншому) та ритміка, кількість учасників та тембральне наповнення.

Як вже згадувалося, починається твір з виконання приспіву однією солісткою (альт). Перший куплет подається як представлення солістки на фоні хору, що на *p*, *pp* стримано виконує прості функціональні тризвуки, викладені за законами гармонії на чотири голоси. Теситура жіночого хору, особливо сопранової партії, досить низька, але це зроблено автором свідомо, для того, щоб звучання хорових голосів не перекривали за силою динаміки теситури тихий, душевний спів соло альта у першому показі словесного тексту. Автор використовує триголосе звучання, тісне розташування акордів, даючи одну унісонну ноту звучання двом голосам для формування фраз, їх розвитку та плавного закінчення. Кульмінація першого куплету приходиться на слово “радість” у 14-му такті на динаміці “*p*”.

13

A. Solo
Ди-тя ма-лень-ке - ра-дість у ха - ті! Хо-ди, ко-ту-сю, сон за-кли-ка-ти.

S
дон дон дон дон дон дон дон дон

A

T
дон дон дон дон дон дон дон дон

B

Артикуляційно хор співає майже на “морморандо” (це визначення вживав видатний майстер хору П. Муравський, щоб позначити вокальний хорівий спів закритим ротом).

У слові “Дон” буква “Д” співається дуже м’яко, без натиску. Буква “О” з’являється на якомога малий проміжок часу, тож увесь час звучить буква “Н”, що надає хоровому звучанню органності за його сприйняттям. Двічі повторене “Люлі” солісткою (альт) без супроводу хору є одночасно і логічним завершенням куплету і зв’язком із наступним матеріалом.

Із 21-го по 24-ий такт – уперше хор співає в приспіві, підтримуючи унісон альтя з тенором. Кожен звук акорду віддається композитором по черзі окремому голосу. Утримання цих звуків і створює акорди, які солісти проспівують як арпеджіо. Почергове кластерне затримування кожної ноти в пасажі частинами жіночої групи хору справляє казкове, фантастичне враження. Такий прийом часто використовує в своїй хоровій творчості видатний український композитор, Народний артист України, лауреат Шевченківської премії В. Сільвестров, твори якого Л. Шавловська виконувала в концертах з хором Українського радіо [4].

21

A. Solo
дон-дон-дон-дон, дон-дон-дон-дон, дон-дон-дон-дон, ді - рі - ді - рі,

T. Solo

S
Дон дон дон ді - рі - ді - рі

A
Дон дон дон

T
Дон дон дон

B
Дон дон дон

Відповідність поетичним словам і, до певної міри, зображальність використовується композитором як засіб виразності у творі майстерно. Так, у 2-му куплеті, в 27-му і 28-му тактах, у тексті про бабусю, супровід хору викладено у жіночого складу, а в 29-му, 30-му тактах на словах про дідуся – у чоловічому складі хору. У 31-му, 32-му тактах, де мова йде про те, що швидко ростиме наше дитячко – басова партія хору співає поступальні рухи мелодії вгору, що асоціюється із зростанням. На перших словах “бо всі у купці” ноти акордів розміщені

максимально близько і, на відміну від першого куплету, де повтор тексту був на затихаючій динаміці, підготовка до повтору в 34-му такті і сам повтор тексту є кульмінацією 2-го куплету, що доходить вже до динаміки *mp* і широкого розташування акордів та вперше – підйом теситурний у жіночих партіях – так композитор намагалася передати почуття радості від того, що сім'я живе разом, що є багатством спілкування трьох поколінь.

У виконанні кожного приспіву хор подається композитором різноманітно, із тенденцією до накопичення, збагачення, динаміки розвитку. Вдруге зустрічаючись з хором у приспіві, бачимо, що у 39-му та 40-му тактах, коли у партіях солістів сопрано і тенора є рух – у хоровій партії стоячий акорд. А коли у солістів зупинка – рухаються восьмі та 16-ті ноти у хорі в 41-му, 42-му тактах.

39

S.Solo

T.Solo

S

A

T

B

Дон-дон-дон-дон, дон-дон-дон-дон, дон-дон-дон-дон, ді-рі-ді-рі,
 Дон дон лю-лі дон дон дон ді-рі-ді-рі

У третьому куплеті вперше у хорі з'являється підголосковий рух. Партія тенорів, наче "втора", супроводжує солістку-сопрано. Дімінуендо 48-го такту готує нас до рр першого акорду у 49-му такті, що є неочікуваним та дуже доречним на шляху створення атмосфери казкового чарівного свята. Теситурний підйом у мелодії солістки підтриманий широким розташуванням акорду, та посиленням динаміки в хорі.

Появу розкішного низького басу в приспіві врівноважує жіночий склад імітацією звучання дзвіночків у 55-му, 56-му тактах.

55

S.Solo

B.Solo

S

A

T

B

Лю - лі, лю - лі, дон-дон-дон-дон, дон-дон-дон-дон,
 Дон ді-рі-ді-рі-ді-рі дон дон дон,
 Дон дон дон дон дон ді-рі - ді-рі - ді-рі

А активний рух баса і сопрано – верхні і нижні межі діапазону – відтіняє делікатним акордом у 59-му такті і зовсім неочікуваним, майже джазовим нонакордом у 60-му такті. Фон для басового куплету – це акорди з “прохідними” звуками, септакорди. Підсилюючи зміст тексту ніжні пасажі сопранової партії у 68-му такті. Першу частину наступного приспіву (A1) віддано всім солістам. Вони шляхом модуляції і переводять нас у іншу тональність, а саме – у Мі-мажор.

І вже з 75-го такту з'являється хор в усій красі септакордів, які, наче коштовні прикраси із дорогоцінного каміння, яскраво виблискують своїми “терпкуватими” інтервалами. Цікавий композиторський прийом, що привертає увагу – це використання повного унісонного звучання всього хору на одній звуковисотності на першу, або останню долю такту. Виникає асоціація з рівним плесом, наче чиста, прозора, глибока вода у порівнянні і співіснуванні із веселими, стрімкими, грайливими бульбашками гейзера, які й приводять до кульмінації усього твору – 79-ий, 80-ий такти – унісон усіх виконавців – солістів і всіх партій хору на “Люлі” (A2). І септакорди, і унісони кульмінації виконуються дуже тихо, обережно, казково, майже магічно. Кульмінація в тому, що всі разом роблять спільне, кожен у своєму діапазоні й у своїй сфері відповідальності, але з великою делікатністю, обережністю і любов'ю.

На формування структурного завершення форми твору вказують низхідний рух в усіх голосах 83-го, 84-го тактів, поступове почергове долучення солістів до тексту хору.

Плин септакордів наче призупиняє останній акорд 89-го такту і повернення до традиційної класичної гармонії у 90-му такті. Унісон солістів повертає нас до того, з чого все почалося – до соло альтя – голосу Бабусі, – якого підтримує хор, але вже у широкому розташуванні акорду, і, як на початку твору, звучить соло однієї солістки-альта, що повторюється тричі з заповільненням. Мерехтіння останнього хорового акорду занурює слухача у казковий, чарівний, радісний, захищений світ, що несе здоров'я та укріплення життя.

Твір “Коліскова” має куплетну форму (п'ять куплетів і приспів). Мелодія куплету і приспіву залишається незмінною. Також не змінюється текст приспіву. Змістовий поетичний текст у кожному куплеті не повторюється. Драматургія розвитку здійснюється за рахунок таких засобів виразності як зміна солістів-виконавців за тембральним забарвленням відповідно літературного і музичного текстів, розвитку гармонічного супроводу хором за рахунок ускладнення акордів, починаючи від простих тризвуків до поодиноких септакордів і до викладення мелодії для хору, насиченої септакордами. Поступове збільшення кількості учасників та ритмічне наповнення партитури створює динаміку формоутворення. Формувальними складовими структури є гармонія (кожен куплет твору гармонізовано по-іншому) та ритміка, кількість учасників та тембральне наповнення. Закон золотого розтину використано для розміщення кульмінації твору. Своєрідну арку створює виконання приспіву на початку, як зачин та в кінці твору, як кода.

Оскільки у творі закладено розмаїття варіантів гармонізації і варіантності, як способу розвитку форми, твір бачиться у супроводі симфонічного оркестру. Враховуючи те, що проект має міжнародний статус, планується підготовка до виконання солістами, хором і оркестром у європейських країнах. Для цієї мети вже здійснено переклад тексту англійською, готується – французькою, італійською та німецькою мовами. Наприклад:

Добра бабуся тихенько співає,
Grandma is quietly singing a song
 Мудрий дідусь колиску гойдає.
Grandpa is rocking the cradle along
 Швидко ростиме наше дитяtko,
We know our baby will grow big and strong
 Бо усі у купці, мама і татко. (2)
'Cause Momma and Daddy are here all along

За задумом автора перші чотири куплети будуть виконувати європейські вокалісти рідними їм мовами, а останній – п'ятий куплет, у якому йдеться про Україну і про мир, співа-тимуть усі виконавці – українською. Очікується, що українська колискова пісня Лесі Шавлов-ської стане послом миру, усвідомлення сімейних цінностей та важливості єднання у світі.

Список використаних джерел

1. Бемч О.Г. Павло Муравський. Феномен одного життя // Ольга Григорівна Бемч. – К. : Дніпро, 2002. – С. 543
2. Довженок Г.В. Українські народні колискові пісні та забавлянки / Дитячий фольклор : колискові пісні та забавлянки // Г.В. Довженок К.М. Луганська. – К. : Наукова думка, 1984. – С. 5–43.
3. Матвієнко Н. Мамина пісня – то колискова / Ніна Матвієнко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5.
4. Опанасюк О. П. Творчість В. Сільвестрова в контексті інтенціональної форми худож-нього образу / О.П. Опанасюк // Українське мистецтвознавство. Вип. 5. – К. : ІМФЕ, 2004. – С. 76–81.

The article analyzes the piece of musical work “Lullaby” by L.Shavlovska (the pen-name of L. Tymkovska, the author of the lyrics and music), graduate of the choral conducting class of Prof. V.R. Lysenko of the National Music Academy named after P.I. Chaikovsky, the conductor of the Academic Choir named after Platon Maiboroda of the Ukrainian Radio. The work is written for soloists and choir. Due to the relevance, artistic value and originality of its form, the work has found a way into the radio sound archives.

The lullaby is performed by the choir of Ukrainian radio and vocalists-professionals. In our time, lullabies are heard in concert halls, written by contemporary composers for soloists and choral ensembles. L.S.Tymkovska 's “Lullaby” has its own history of creation and the peculiarities of the presentation of the musical material; the text and melody were created simultaneously. The text was modified after reading; the melody of each altered piece was followed by a new choral accompaniment. Structurally, the “Lullaby” is written in a couplet form, it has five verses and a chorus. When performing each chorus, the choir is presented by the composer in various ways, with a tendency towards accumulation, enrichment, and the dynamics of development.

The dramaturgy of development is carried out using such means of expressiveness as the change of solo performers based on the timbral coloration of the literary and musical texts, the development of harmonic accompaniment by the choir is due to the complication of chords, ranging from simple triad to single septa-cords and to the elaboration of a melody for a choir saturated with septa-cords.

The gradual increase in the number of participants and the rhythmic filling of the score creates the dynamics of formation. The formative components of the structure are harmony (each piece of the work is harmonized in a different way) and the rhythm, the number of participants and the timbre content. The law of the golden section is used to locate the culmination of the work.

Key words: *musical form, expressiveness, choir, musical composition, score, structure of the work, drama, melody, dynamics, rhythm, timbral colouring.*

УДК 378.016:784

Олена Прядко
Olena Priadko

МІСЦЕ І РОЛЬ НАРОДНОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ В ПРАКТИЦІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE ROLE OF FOLK SONG REPERTOIRE IN THE PRACTICE OF VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

У статті розглядаються проблеми вокальної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розкриваються питання добору репертуару студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях із постановки голосу, обґрунтовується необхідність включення до вокальної програми майбутніх педагогів-музикантів обробок українських народних пісень.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, вокальна підготовка, українська народна пісня.

Важливу роль у процесі вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів відіграє добір репертуару, який має сприяти музично-естетичному, моральному, духовному вихованню майбутніх учителів, розвитку необхідних професійних умінь та навичок. Правильно дібраний вокально-педагогічний репертуар сприяє успішності протікання процесу розвитку вокально-технічних умінь та навичок, засвоєння необхідних художньо-виконавських умінь студентів. Тому вибір програми на заняттях з постановки голосу вимагає особливої ретельності та глибокого аналізу технічного, художньо-виконавського боку музичного матеріалу.

Добір творів для кожного студента-вокаліста має відбуватися з врахуванням рівня сформованості у нього вокальних умінь та навичок, індивідуальних технічних можливостей голосу, звуковисотного діапазону, арсеналу художньо-виражальних засобів вокального виконавства. Важливим є врахування індивідуальних психологічних характеристик виконавця. Репертуарна політика у класі вокалу має відповідати педагогічним завданням процесу вокальної підготовки студента, програмним вимогам дисципліни “Постановка голосу”.

У ході добору репертуару потрібно дотримуватися певних принципів:

- рівень складності творів вокально-педагогічного репертуару має відповідати ступеневі вокальної підготовленості студента, індивідуальним вокально-технічним характеристикам його голосу;
- потрібно аналізувати доцільність виконання творів з великим емоційним насиченням, враховуючи вік вокаліста, розвиток його емоційної сфери, життєвий досвід;
- необхідно керуватися принципами поступовості та послідовності оволодіння комплексом вокально-технічних та виконавських умінь та навичок;
- твори, дібрані до репертуару студента, мають вирізнятися художньою та естетичною цінністю, спрямовуватися на виховання кращих рис характеру особистості майбутнього педагога;
- до вокальної програми студента необхідно добирати твори різножанрові та різнохарактерні, що сприятиме всебічному розвитку вокального потенціалу майбутнього педагога, збагаченню його виконавського досвіду.

Звертаючись до проблеми формування вокально-педагогічного репертуару майбутніх педагогів-музикантів, зазначимо, що основну частину цього дидактичного матеріалу мають

складати вокальні твори українських композиторів та українські народні пісні. Музична спадщина українського народу, акумулюючи емоційний досвід поколінь, утілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму національної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання естетичної культури, а також патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості.

Ефективність залучення пісенного надбання народу в національній системі освіти була очевидною для педагогів світських та духовних освітніх закладів у Київській Русі, вже починаючи з XII ст. Так, з виникненням християнських шкіл за часів правління князя Володимира відбувається активне закладання основ вітчизняної професійної співацької освіти. В одній з перших шкіл, яка почала функціонувати в Київській Русі та призначалася для навчання соціальної верхівки народу, школі при Софіївському соборі, навчальною програмою передбачалося викладання молоді рідною мовою семи вільних наук. Музика входила до курсу вивчення філософії. Після хрещення Київської Русі, крім шкіл при монастирях, церковно-приходських шкіл функціонували й світські школи. Але, як у навчальних закладах духовного спрямування, так і у світських школах музично-педагогічний репертуар включав, окрім літургійних творів, вивчення також народної пісенної творчості.

Осередком українського просвітництва у XVII-XVIII ст. стають братські школи, у яких виконання обробок народних пісень поряд із навчанням церковного співу було поширеною й ефективною практикою. У Києво-Могилянській академії музичному вихованню студентів надавали важливого значення. Випускники академії займались музичною педагогікою, ставали авторами підручників з теорії музики, керівниками хорових колективів, композиторами. Поширеним видом творчості студентів було виконання партесних духовних творів, кантів та народних пісень. У XVIII ст. поряд з культовою та світською музикою відбувається активне залучення до освітнього процесу виховання представників духовної та музично-педагогічної еліти народу й народно-пісенного репертуару [4].

База вітчизняної фольклористики була створена завдяки активній діяльності А. Коціпінського, О. Гулака-Артемовського, М. Лисенка, О. Рубця, П. Сокальського. Праці цих збирачів народного фольклору склали основу українського фольклорного репертуару вітчизняних виконавців. Саме М. Лисенко першим прагнув включити вивчення народного фольклору в програму вищих національних мистецьких закладів. К. Стеценко, М. Леонтович, Я. Степовий, В. Верховинець доклали значних зусиль для того, аби вітчизняне шкільне музично-естетичне виховання ґрунтувалося на основі народної пісенної творчості.

Важливого значення включенню народної пісенної творчості у систему музично-естетичного виховання дітей та молоді надавали західноєвропейські педагоги. З. Кодай, автор національної системи музичного виховання Угорщини, обґрунтував корисність використання народно-пісенного фольклорного репертуару в практиці співацької освіти дітей. Врахувавши, що вокальна музика для Угорщини є найпоширенішим видом музичної практики, З. Кодай розробив ефективну систему національного музичного розвитку. Він наполягав на доцільності впровадження вокальної народної музики на усіх етапах музичного навчання учнів. Його система покладена в основу музичного виховання дітей та молоді, починаючи з дошкільних навчально-виховних закладів та закінчуючи професійними закладами мистецької освіти Угорщини. Система музичного виховання угорського вченого З. Кодая, незважаючи на відмінності, має багато спільного з системою австро-німецького педагога-музиканта К. Орфа, що виявляється в опорі на народну музику, прагненні комплексного розвитку творчих здібностей школярів.

Проблеми добору репертуару студентів музично-педагогічних спеціальностей на заняттях із постановки голосу завжди залишаються у колі уваги педагогів вокалу. Вивчення питання використання вокально-дидактичного матеріалу в процесі розвитку співацького голосу студентів-вокалістів здійснювали В. Антонюк, Л. Дмитрієв, М. Микиша, А. Менабені, І. Колодуб, В. Чайка. Цінними є дослідження проблем добору вокально-педагогічного репертуару педагогів М. Єгоричевої, І. Вілінської, Д. Євтушенко.

Відомими є погляди М. Кондратюка на значення використання обробок народних пісень у практиці виховання вокаліста. Працюючи зі співаками-початківцями, М. Кондратюк особливу увагу приділяв тому, яка мова є рідною для вокаліста, і відповідно до цього формувалася вокально-педагогічний репертуар студента. Педагог відзначав, що навички голосоутворення формуються найкраще за умови наповнення репертуару студента обробками українських народних пісень, які завдяки засобам фонетики та вокальної орфоєпії допомагають оптимально регулювати його вокальне становлення. М. Кондратюк уважав, що в українській народній пісні закладено стільки енергії, що нею вистачить зарядити на високу творчість тисячі співаків. Великого значення в роботі над репертуаром професор надавав виконанню народних пісень без супроводу, дозволяючи застосовувати прийоми “звуквисотного нюансування” [2, с. 100-102].

Про необхідність залучення творів українських композиторів та обробок українських народних пісень у систему підготовки майбутніх педагогів-музикантів наголошувала доцент кафедри сольного співу Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського, автор науково-методичної праці “Значення репертуару у вихованні співака” І. Вілінська.

Національна манера співу безпосередньо пов'язана з фонетикою української мови. Серед дослідників вокального мистецтва існує думка про наявність національних особливостей голосового апарату вокаліста. Проникаючи у глибокий зміст зразків народної творчості, студент оволодіває широкою палітрою художніх засобів виразності, у нього зростає потреба самовираження засобами народної вокальної музики.

Народний пісенний репертуар вирізняється особливою простотою, зрозумілістю, зручністю для виконання. Тому обробки українських народних пісень безперечно є безцінним пластом вокально-педагогічного репертуару в роботі з постановки співацького голосу майбутніх учителів музичного мистецтва. Найперше потрібно зауважити, що виконуючи народні пісні, необхідно задіювати в співі невеликий відрізок діапазону голосу, що є оптимальним у роботі з вокалістами-початківцями. Адже часто на перший курс навчання на музично-педагогічній спеціальності вступає молодь без наявності сформованих елементарних співацьких навичок. Так, випускники музичних коледжів, які опановували спеціальність музиканта-інструменталіста, теоретика, не отримували цілеспрямованої вокальної підготовки. Тому робота в класі вокалу у вищих навчальних закладах на музично-педагогічних спеціальностях має починатися з формування початкових вокальних уявлень, умінь та навичок майбутніх учителів. У такому випадку використання народно-пісенного репертуару є найбільш бажаним.

Окрім обмеженого діапазону народні пісні вирізняються особливою зручністю мелодичних зворотів, їх красою і простотою, що сприяє швидкому та легкому вивченню вокального матеріалу на пам'ять. Причиною особливої зручності для виконання є специфіка формування мелодій народних пісень. Будучи створеними народом та призначеними для виконання співаками без спеціальної вокальної підготовки ці твори не містять складних побудов, регістрових переходів, які б ускладнювали процес голосоведення. Залишаючись у народній пісенній практиці впродовж багатьох століть та зазнаючи низки змін, спрощень, удосконалень, вони ставали все більш доступними для виконання, не вимагали надмірного напруження голосового апарату, потреби вдаватися до штучних прийомів звукоутворення, таких як згладження регістрів співацького голосу, зміни механізмів фонації на перехідних звуках. Зручність вокального фразування була покликана знизити навантаження на співацьке дихання виконавця, зробити процес співу природним та ненапруженим. Народний пісенний репертуар проходив багатоступінчастий відбір поколіннями виконавців, які прагнули зробити його привабливим для сприймання слухачем та легким для виконання. Б. Гмиря відзначав: “Пісня українська – немов сонце, немов вода, немов любов матері” [2, с. 100].

Важливим у роботі з вокалістами-початківцями є те, що саме народні пісні можна і бажано транспонувати в зручну для виконавця тональність, що сприятиме природному, ненапруженому звучанню голосу, можливості демонструвати кращі його якості. Вдало підібрана тональність

дозволить уникнути теситурних труднощів, які є не бажаними на початкових етапах занять у класі вокалу, швидкої втомлюваності голосового апарату вокаліста, зайвого хвилювання.

Важливо включати до репертуару студентів виконання народних пісень без супроводу (а *cappella*). Виконання українських народних пісень на уроках вокалу без акомпанементу сприяє відпрацюванню точності інтонування, виробленню навичок художньої інтерпретації твору вокалістом не обмежуваним мажоро-мінорним супроводом. Під час виконання творів без супроводу відбувається інтенсивний розвиток вокального слуху. Відсутність звучання акомпануючого інструменту ускладнює процес демонстрування точного інтонаційного малюнку, що стимулює формування вокально-слухових, оцінювально-аналізуючих навичок студента. Починаючи працювати над виробленням навичок акапельного співу, потрібно використовувати в якості навчально-дидактичного матеріалу українські народні пісні, в яких відчутна значна опора на стійкі ступені ладу. Роботу необхідно розпочинати з чіткого засвоєння мелодії пісні, відпрацювання артикуляційних та дикційних труднощів.

Спів українських народних пісень а *cappella* сприяє активному формуванню такої важливої властивості музичного слуху, як внутрішній слух, який музиканту необхідно задіювати в процесі вивчення нотного тексту, засвоєння твору напам'ять, його інтерпретування. Внутрішній слух – це здатність відтворювати музичні образи поза їх реальним звучанням, можливість уявляти музику безпосередньо не слухаючи та не сприймаючи її. Такий вид музичного слуху має визначальне значення в ході формування музично-слухових уявлень, які складають основу музичної пам'яті. Сформованість навичок внутрішнього музичного слуху дозволяє студенту долучитися до кожної з ланок музичної творчості.

Під час співу а *cappella* відбувається формування відчуття ладу як здатності до емоційного сприйняття та відображення музичного матеріалу, розрізнення як загальної емоційної характеристики мелодії, так і звукового співвідношення у ній. Саме у відчутті ладу вчені вбачають єдність емоційної та слухової сторін музикальності, оскільки воно проявляється при сприйнятті звуковисотного руху. У ньому простежується взаємозв'язок емоційного відгуку на музику та відчуття висоти звуку.

Виконуючи народні пісні, необхідно враховувати їх жанрову своєрідність. Так, у ліричних піснях основний зміст твору розкривається у вокальній мелодії. У жартівливих піснях основну увагу потрібно надавати якнайкращому донесенню до слухача тексту твору, чіткому відтворенню ритмічного малюнку, метро-ритмічним акцентам.

Працюючи над вивченням народної пісні, педагогу необхідно особливу увагу звертати на вироблення комплексу емоційно-виражальних засобів виконавця, які необхідні для забезпечення унікального інтерпретування твору. Експресивність, специфіка інтонування, мелізми є національними ознаками виконавського стилю вокаліста. Інтерпретуючи твір, співак повинен намагатися відчувати себе частиною народу, його вірувань, світосприйняття. Він має прагнути розкрити закодований у піснях духовний досвід пращурів, відтворити його через призму власного світобачення. Починаючи роботу над народною піснею, студент має чітко уявляти, які виконавські прийоми допоможуть йому втілити художній образ твору. Він повинен обдумати, яке призначення мала та чи інша пісня, за яких умов вона виконувалася, хто був її виконавцем. Так, спів коліскових вимагає теплого тембрального забарвлення голосу, сформованості навичок кантилен, гнучкого фразування вокального матеріалу, невеликого динамічного діапазону. Виконання ліричних пісень потребує достатньої розвиненості експресивних засобів вокальної виразності, тембрального багатства звучання голосу, навичок плавного виконання мелодії. Жартівливі, танцювальні пісні вимагають достатнього розвитку вокальної техніки, рухливості, сили звуку, яскравості тембрального забарвлення голосу.

До репертуару сопрано, залежно від рівня вокальної підготовленості, можна включати наступні українські народні пісні: “Ой піду я до млина” в обр. М. Лисенка, “Залітай, залітай” в обр. С. Людкевича, “Лугом іду, коня веду” в обр. М. Лисенка, “Через сад виноград” в обр. Я. Кренціва, “Чом, чом не прийшов” в обр. О. Чишка, “Дощик” в обр. М. Лисенка, “Стелися,

барвінку низенько” в обр. К. Стеценка. Для виконання мецо-сопрано корисними будуть народні пісні “Біду-м собі купила” в обр. Я. Ярославенка, “Бодай ся когут знудив” в обр. О. Свешникова, “Дала-с мене мамцю” в обр. С. Людкевича, “Зелений дубочку” в обр. Я. Ярославенка, “Кажуть люди, що щаслива” в обр. А. Коціпінського, “Коло млина, коло броду” обр. Г. Майбороди, “Не питай” в обр. В. Лобка, “Нехай загородять” в обр. Є. Журавського, “Ой де ти ідеш” в обр. С. Павлюченка, “О, милий мій” в обр. М. Степаненка. В роботі з тенором доцільно використовувати такі обробки українських народних пісень: “Ой криче, криче та чорний ворон” в обр. О. Коціпінського, “Ніч яка місячна” в обр. Ф. Надененка, “Чорнії брови, карії очі” в обр. Ф. Надененка, “Ой ішов козак з Дону” в обр. О. Чишка, “Ой гай, мати, гай” в обр. О. Чишка, “Чия ж то хатина” в обр. Г. Майбороди, “Там, де Ятрань круто в’ється” в обр. Г. Майбороди, “Як я поорав” в обр. Г. Майбороди, “Сіно моє, сіно” в обр. Л. Ревуцького, “Гаю, гаю, зелен розмаю” в обр. Г. Верьовки. До репертуару баритонів доцільно включати українські народні пісні “Взяв би я бандуру” в обр. В. Войта, “Ой по горі, по горі” в обр. А. Маціяка, “Ой пуцу я кониченька” в обр. В. Войта, “Удовицю я любив” в обр. В. Косенка, “Шумить, гуде дібровонька” в обр. В. Войта, “Ой не цвіти буйним цвітом” в обр. В. Войта, “Ой і не стелися, хрещатий барвінку” в обр. М. Лисенка, “Стоїть явір над водою” в обр. С. Гулака-Артемовського, “У сусіда хата біла” в обр. В. Таловирі, “Ой як тужить серце моє” в обр. О. Коціпінського, “Коло гаю походжаю” в обр. Л. Кауфмана.

Отже, виконання обробок українських народних пісень має займати важливе місце у вокально-педагогічному репертуарі студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Народна пісня має значний навчально-розвивальний потенціал, вирізняється особливою зручністю мелодичних зворотів, обмеженим діапазоном, не містять складних регістрових переходів, які б ускладнювали процес голосоведення. Долучення до пісенної фольклорної спадщини народу є ефективним засобом виховання естетичної культури студентів, патріотичних почуттів майбутніх педагогів, їх активної громадянської позиції.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : ЗАТ “Віпол”, 2007. – 173 с.
2. Антонюк В.Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : Українська ідея, 1998. – 148 с.
3. Базиликун Б. Українські народні пісні для мецо-сопрано : навчально-методичний посібник / Богдан Базиликун. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 194 с.
4. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва : підруч. для вищ. муз. навч. закл / Богдан Пилипович Гнидь ; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – Київ : НМАУ, 1997. – 318, [1] с.
5. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І. Колодуб. – Харків : Промінь, 1995. – 119 с.
6. Педагогічний репертуар вокаліста. Тенор. Збірка арій, романсів, обробок народних пісень українських та зарубіжних композиторів. – Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 154 с.
7. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки. Природно-наукові теорії сольного співу : курс лекцій : навч. посібник для студентів диригентсько-хорових факультетів музичних і педагогічних вузів / О. Стахевич. – Суми, 2002. – 91 с.
8. Хрестоматія для сольного співу. Пісні, романси, арії українських композиторів : у 3 ч. / [упоряд. В. Бриліна, Л. Ставінська]. – Київ : “Освіта України”, 2006. – Ч. 3. – 248 с.
9. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. для викладачів і студ. мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич ; Ін-т змісту і методу навчання. – Київ, 1998. – 158, [1] с.

The article reveals current problems of vocal training of future Music teachers. There are some difficulties with the selection of repertoire, which should provide not only musical, aesthetic, moral and mental education of future teachers, but also develop their professional skills. The process of repertoire selecting is an important and responsible part of professional training of students studying music-pedagogical disciplines. The correct selection of vocal-pedagogical repertoire provides the successful development of vocal-technical skills and the acquisition of students' artistic and performing skills. That is why the choice of the program at the vocal-training lessons requires special care and deep analysis of the technical, artistic and performing part of the musical content.

The author of the article proves the necessity of Ukrainian folk songs in students' educational repertoire, bas realising of deep meaning of folk art, rooted in the ethnos of our nation, the student gets a wide variety of artistic avenues of expression, so the necessity of self-expression by means of folk vocal art grows significantly. The article shows that the folk song repertoire is notable for its special simplicity, clarity and ease of use, so the adaptation of folk songs is undoubtedly valuable element of vocal-pedagogical repertoire at the vocal-training lessons with future teachers of musical art. An important part of work with vocalists-beginners is the transformation of folk songs into a mode convenient for the performer. It will provide natural, non-tensional sounding of the voice and will demonstrate its best qualities. A well-chosen tone will help to avoid some difficulties with the tessitura, the quick vocal exhaustion of vocalist and the excessive excitement that are not desirable at the first stage of vocal-training.

Key words: *vocal training, teacher of musical art, vocal-pedagogical repertoire, folk song.*

УДК 378. 011.3 – 051: 780. 614. 331

Радван Нассіб
Radvan Nassib

УДОСКОНАЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-СКРИПАЛЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

IMPROVEMENT OF THE FUTURE TEACHER-VIOLINIST'S INSTRUMENTAL-PERFORMING SKILLS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

У статті розкрита сутність та зміст інструментально-виконавської компетентності майбутнього педагога-скрипаля, формування якої здійснюється в умовах музично-педагогічної освіти на заняттях фахових дисциплін. Виокремлені основні завдання інструментальної підготовки студентів на рівні навчання в магістратурі, Схарактеризовані основні компетенції інструментально-виконавської діяльності педагога-скрипаля, визначені педагогічні умови, які сприяють формуванню у студентів цих якостей у процесі вивчення.

Ключові слова: *інструментально-виконавські уміння, педагог-скрипаль, компетентнісний підхід, педагогічні умови.*

Ситуація освітньої політики в Україні спричинила новий принцип взаємовідносин між різними країнами, який спрямовує на встановлення творчої співпраці й обміну надбаннями культури та освіти. Нагальна потреба сирійського суспільства в генерації педагогів нового типу визначила необхідність підготовки кваліфікованих фахівців, здатних до творчого самоозвитку. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки студентів із Сирії у системі музично-педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Треба зазначити, що поняття “компетенція” і “компетентність” мають досить давнє походження. Згідно зі словником Webster вони з'явилися у популярній англійській літературі ще наприкінці XVI століття. Але тоді ці поняття не набули широкого вжитку. Нове тлумачення цих понять відбулося у науковій літературі лише у другій половині XX століття для опису якісного виконання роботи та високою мотивацією окремих осіб. Так, у 1973 році в журналі “Американський психолог” була опублікована стаття психолога Д. МакКлелланда “Testing for competence rather than for intelligence”. У ній автор піддав значної критики наявні погляди щодо оцінки професіоналізму за допомогою традиційних тестів для визначення інтелекту та здібностей людини. Як альтернатива, МакКлелланд запропонував використовувати тести компетентності. Впроваджуючи поняття “компетентність”, він мав на увазі не тільки конкретні навички (вміння писати, читати рахувати, навички комунікації), а й індивідуальні характеристики особистості, які допомагають їй у діяльності (ініціативність, воля, лідерство тощо).

Поступово поняття “компетенція” і “компетентність” поширилися у різних галузях наукового знання, а в освіті з'явився новий методологічний напрямок – компетентнісний підхід. Цікавими, на нашу думку, є визначення компетентності Є. Бондаревської [2], яка розуміє її як базовий компонент поняття “педагогічна культура”. Натомість В. Нагорна характеризує компетентність як відповідність людини її професії [4].

В іншому ракурсі розглядає це питання А. Хуторської. Він пропонує розмежувати поняття “компетенція” і “компетентність”, використовуючи їх паралельно, але при цьому включаючи в них різний смисл. На думку вченого, компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особистості, які є заданими відповідним колом предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії. А компетентність – це володіння людиною певними компетенціями, що містять її особистісне ставлення до предметів діяльності [5].

Нам також імпонує підхід до визначення компетентності В. Бондаря, який розглядає компетентність у контексті якості особистості, котра володіє різними компетенціями. Отже, прибічники компетентісного підходу в освіті характеризують компетентну людину як носія різноманітних та гнучких знань, які не лише декларуються, а й ефективно застосовуються в практичній діяльності [1].

Зазначимо, що українські та зарубіжні науковці розглядають окремі аспекти інструментального навчання студентів, зокрема удосконалення виконавських (Є Куришев, Н. Мозгалова) й аналітичних умінь (Чжан Цзе), впровадження історико-стильового (В. Буцяк, О. Щербініна) та системного підходів (Г. Ципін), набуття виконавського досвіду (Шугуан), формування методичної компетентності в умовах фортепіанного навчання (Н. Цюлюпа). Проте питання впровадження компетентісного підходу в практику скрипкового навчання не знайшло належного висвітлювання у науковій літературі.

У дослідженнях представлених авторів зазначається, що важливою особливістю сучасної музично-педагогічної освіти стало забезпечення її інтегративними конструктами – компетентністю і компетенціями. Ці поняття розглядаються як ступінь сформованості у фахівців загального комплексу знань, умінь, навичок і досвіду, що забезпечує виконання музично-професійної діяльності. При цьому динаміка тлумачення поняття “компетентність” простежується від фіксації якості освоєння результатів змісту освіти через предметні знання, вміння і навички до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, потреб та інтересів. Компетентне ставлення вчителя мистецьких дисциплін до своєї професійної діяльності означає потребу в самопізнанні й самореалізації.

Відтак, досліджуючи проблему удосконалення виконавських умінь іноземних студентів – скрипалів у системі музично-педагогічної освіти України, звертаємо увагу на компетентнісний підхід, оскільки він встановлює новий тип освітніх результатів майбутнього педагога-скрипала. Врахування його особливостей дозволяє не тільки набути певних комбінацій у відомостях, уміннях і навичках, а й зорієнтувати студентів на організацію художньо-пізнавального

та музично-виконавського процесів, уміння створювати художньо-творче середовище й комунікативні ситуації у навчально-виховному процесі.

Відповідно розглядаємо компетентність у галузі музично-педагогічної освіти як особистісну характеристику, котра включає такі компоненти: когнітивний (фахові знання), операційно-процесуальний (спеціальні інструментальні уміння і навички) й аксіологічний (інтеріоризована система мистецьких цінностей у взаємодії з професійно значимими якостями). Така спрямованість музично-педагогічної освіти актуалізує пошук ефективних шляхів досягнення нового музичного знання, становлення педагога через формування його фахової компетентності в умовах інструментально-виконавської підготовки. Згідно з цими вимогами, проаналізуємо, які компетентності закладені в освітніх програмах підготовки бакалаврів і магістрів музичного мистецтва. При цьому зазначимо, що їх розробка в умовах університетської освіти відбувається з урахуванням того, які компетентності мають бути сформовані на заняттях кожного циклу навчальних дисциплін. Відмінність змісту музично-інструментальної підготовки бакалавра і магістра музичного мистецтва полягає в кількості аудиторних годин, відведених на вивчення музично-інструментальних дисциплін, та ступеня складності навчального репертуару, пропонованого студентам в інструментальному класі.

У зв'язку з цим розглянемо навчальну програму з основного музичного інструмента (скрипка) на рівні бакалавра музичного мистецтва. Її основними завданнями проголошено формування музично-педагогічної майстерності студентів; набуття виконавської свободи; удосконалення творчих здібностей студентів; художньо-виконавський розвиток студентів у процесі засвоєння музики різних стилів, епох і форм, розкриття художнього змісту твору на основі точного прочитання тексту і власного виконавського досвіду, володіння різноманітних художнім репертуаром, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи; поглиблення навичок самостійної роботи над музичним твором; опанування методики викладання музичного інструмента (скрипка) і формування готовності до музично-педагогічної діяльності в цьому напрямі. До інструментально-виконавських умінь у цих програмах віднесено: вільне використання музичного інструмента, виразне професійне виконання музичних творів та їх фрагментів у різних ситуаціях навчального процесу.

Разом з тим, викладання музичного інструмента (скрипка) на рівні магістранта вимагають більш глибокого і всебічного його використання, значного удосконалення виконавських можливостей студентів. Основними завданнями на цьому етапі навчання визначили:

- опанування студентами техніки гри на музичному інструменті, яка передбачає засвоєння різноманітних вправ, етюдів і творів різних форм, стилів і жанрів, оволодіння виконавською постановкою, аплікатурними прийомами, штриховою технікою, звуковеденням, виконавською інтонацією, різноманітними прийомами фразування, агогіки, метроритму, поглибленого слухового контролю;
- оволодіння інтерпретаційними вміннями (реалізація авторського задуму в процесі виконання твору, створення художнього образу та варіативність його відтворення відповідно до різних ситуацій), використання широкої палітри засобів художньої виразності, дотримання форми, стилю і жанру твору;
- удосконалення виконавського репертуару та методів роботи з ним (етюдами, вправами, поліфонічними творами і творами великої форми, різними за характером п'єсами);
- формування виконавської і сценічної культури студентів (урахування індивідуальних особливостей, психологічна установка на публічний виступ, сценічна поведінка тощо).

Важливою складовою інструментально-виконавської підготовки вважаємо оркестрово-сценічну та оркестрово-методичну підготовку, яка здійснюється на заняттях оркестрового класу на засадах компетентнісного підходу. На цих заняттях студенти мають ознайомитись зі специфікою оркестрового і ансамблевого виконавства, з широкою палітрою оркестрової та ансамблевої літератури, а також оволодіти навичками гри в оркестрі (ансамблі). Важливим

аспектом у цьому напрямі також вважаємо опанування навичками оркестрового диригування в процесі вивчення спецкурсу “Основи оркестрового диригування”.

Оркестрово-методичну компетентність педагога-скрипаля розглядаємо як готовність професійно виконувати функції керівника інструментального колективу відповідно до сучасних вимог. Така компетентність інтегрує індивідуальні інструментально-виконавські навички й професійно-педагогічні якості, трансформуючи їх в особистісну потребу реалізувати себе в нових умовах освітньої діяльності. При цьому вмотивованість якісної власної підготовки проявляється у намаганні працювати з інструментальним колективом, здатністю до фахового самовдосконалення, у пошуках художньо-творчої інтерпретації музичних творів. Якщо студент ще під час музичного навчання в педагогічному університеті навчиться ставитися до себе як до компетентного суб'єкта фахової діяльності, то виконання методичної роботи, як слідство, буде успішним. Якість такого ставлення свідчитиме про рівень сформованості методичної компетентності майбутнього фахівця.

Оркестрово-методична компетентність формується на всіх фахових дисциплінах і характеризується здатністю застосовувати в роботі з інструментальними колективами професійно-педагогічні знання, навички та уміння (диригентські, слухові, організаційні, музично-аналітичні, читання партитур, аранжування музичних творів для різних інструментальних колективів); володіння репертуарним тезаурусом оркестрових творів та наявністю систематизованих знань щодо методики роботи з інструментальними колективами різного складу; здатність поєднувати різні форми роботи (колективну, групову, індивідуальну) та види музично-інструментальної діяльності (навчальну, репетиційну, концертно-виконавську). Отже, оркестрово-методична компетентність педагога-скрипаля є особистісним утворенням, яке проявляється у наявності здібностей до організації та здійсненні процесу керівництва різними інструментальними колективами на рівні сучасних освітньо-художніх вимог, фахової самореалізації і самовдосконалення, успішного вирішення методичних завдань.

Підсумовуючи усе вищевикладене, зазначимо, що в сукупності інструментально-виконавська компетентність майбутнього педагога-скрипаля проявляється в оволодінні такими компетенціями:

- техніко-виконавськими (сформованість техніки гри на скрипці, яка передбачає координацію функцій рук та раціональність рухів, точність звуковисотної інтонації, володіння різними аплікатурними прийомами і штрихами, технікою звуковедення, метроритмічну чіткість, сформованість аналітико-слухових навичок, здатність до самоаналізу і самовдосконалення). Ця компетентність об'єднує галузь виконавських і методичних умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для успішного здійснення своїх професійних обов'язків. Вона передбачає наявність особистого творчо-виконавського досвіду, вміння роз'яснити і тлумачити музичні явища і організувати навчальний процес;
- програмно-репертуарними (знання скрипкового та оркестрового репертуару, здатність самостійно його підбирати для уроків з учнями різних вікових категорій; уміння здійснювати історико-теоретичний, цілісно-методичний, художньо-педагогічний і техніко-виконавський аналіз музичних творів). Очевидним є те, що основу цієї компетентності складають фахові знання. Більшість учених під знаннями розуміють форму існування і систематизацію результатів певного кола відомостей. Знання необхідні педагогу-скрипалю для раціональної організації своєї педагогічної діяльності й подолання проблем, які виникають у її процесі; вони стають невід'ємною частиною професійного образу компетентного фахівця.
- інтерпретаційними (здатність до виконавської інтерпретації музичних творів, а саме: дотримання авторського задуму композитора, форми та стилю твору; можливість розкривати художні образи різних творів за допомогою досконалої техніки та застосування різноманітних засобів виразності – динаміки, агогіки, тембрового забарвлення, логічного фразування). Ця компетентність ґрунтується на особистісному ставленні до

музичних творів, здатності оцінювати своє виконання і свою педагогічну діяльність. Вона спрямовує формування інструментально-виконавської компетентності педагога-музиканта на педагогічну діяльність;

- концертно-виконавськими (готовність до виконавської та музично-просвітницької діяльності, сформованість сценічної культури, артистизм, творчий імідж, уміння організовувати концертну діяльність своїх учнів).

Проведений нами аналіз змісту інструментально-виконавських умінь майбутніх педагогів-скрипалів на засадах компетентнісного підходу дозволяє визначити такі педагогічні умови їх формування на магістерському рівні: забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх педагогів-скрипалів; стимулювання студентів до удосконалення інструментально-виконавської техніки в процесі опанування музичних творів різних форм і жанрів; створення ситуацій успіху в процесі реалізації творчого потенціалу студентів.

Отже, вдосконалення інструментально-виконавських умінь забезпечується внутрішньою спорідненістю визначених педагогічних умов та цілеспрямованістю навчання на формування техніко-виконавських, програмно-репертуарних, інтерпретаційних та концертно-виконавських компетентностей майбутніх педагогів-скрипалів, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в музично-педагогічну освіту Сирії на засадах компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Бондаровская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаровская // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 11–17.
3. Мішедченко В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу / В. Мішедченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6 (Ч. I.). – С. 251–257.
4. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентностей і компетенцій / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2. – С. 266–268.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки : Дис...канд. пед. наук:13.00.02. / Ши Цзюнь-бо. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 199 с.

The article reveals the essence and content of the instrumental-performing competence of the future violin teacher, the formation of which is carried out in the conditions of musical and pedagogical education while studying professional disciplines. This concept is defined as a personal characteristics, which includes cognitive, operational-procedural and axiological components. The main tasks of instrumental preparation of students at the level of training in the magistracy are singled out, the main competences of the instrumental-performing activity of the teacher-violinist are characterized, the pedagogical conditions that contribute to the formation of these qualities among students in the process of studying instrumental disciplines are determined.

The article notes that the improvement of the instrumental-performing skills is ensured by the internal unity of the allocated pedagogical backgrounds and the orientation of instruction in the formation of technical and performing skills. Program-repertoire, interpreting and concert-performing competencies of future violin teachers allow to integrate the results of the research into the musical and pedagogical education of Syria on the basis of competence approach.

Key words: *instrumental-performing skills, pedagogue-violinist, competence approach, pedagogical conditions.*

УДК 373.147.036

Лілія Сверлюк
Lilia Sverliuk**СУЧАСНИЙ СТАН ГУМАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У ДИТЯЧИХ
ХОРОВИХ КОЛЕКТИВАХ****CURRENT STATE OF HUMANIZATION RELATIONSHIPS
IN CHILDREN CHOIRS**

У пропонованій статті розкрито проблеми, що мають місце у міжособистісних взаєминах у дитячих хорових колективах. Важливого значення надається гуманізації взаємин між учасниками творчого колективу, що має великий вплив на творчу перспективу розвитку загалом. Доведено, що сьогодні існує певний розрив між реальним станом виховної роботи в аматорському колективі і новими суспільними вимогами до нього як до колективу любительської творчості. Завдяки проведеному анкетуванню підтверджено власну гіпотезу про стан гуманізації взаємин у творчих колективах.

Ключові слова: хор, гуманізація взаємин, дитяча творчість.

Проведені впродовж останніх років наукові дослідження функціонування творчих колективів підтверджують припущення про те, що разом із певними здобутками удосконалення методики роботи з колективом, забезпечення методичною літературою тощо, докладнішого вивчення потребує проблема взаємостосунків як між учасниками колективу, так і його керівником. Як показує практика, часто вони є визначальними як у творчому зростанні, так і функціонуванні колективу загалом.

Зазначимо, що традиційна робота з хоровими колективами, зокрема й дитячими, в основному зводиться до удосконалення співацької майстерності учасників, опрацювання хорових творів, до участі в концертах тощо. На наш погляд, бракує теоретичного обґрунтування стану гуманізації, яка б давала змогу організувати роботу з дитячими хоровими колективами на гуманістичній основі.

Метою статті є розкрити сучасний стан гуманних взаємин у дитячих творчих колективах та визначити перспективи їхнього ефективного функціонування.

Дитяче хорове виконавство ще не виокремлювалося в єдину галузь наукового пізнання як самостійний теоретичний напрям. Гуманістичний підхід обґрунтований зарубіжними (Р. Бернс, Б. Кларк, С. Конг, Ф. Кумбс, А. Маслоу, К. Роджерс) та вітчизняними (В. Сухомлинський, Г. Балл, В. Юрченко, В. Шпак та ін.) ученими. Висновки вчених щодо виховання гуманістичних почуттів і взаємин у дітей (І. Бех, С. Вдович, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, Ю. Мальований); щодо мистецької освіти (Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова); музично-естетичного виховання в аматорських колективах (О. Ільченко, О. Оленін, В. Лапченко).

Відомо, що гуманні взаємини у дитячих хорових колективах формуються в процесі навчання. Так, спільне музикування багатьма музикантами (В. Краснощоків, К. Пігров, К. Виноградов, А. Готліб) розглядалося як дієвий засіб розвитку музичних здібностей.

Проблема гуманізму, гуманних взаємин завжди викликала дискусії серед дослідників, адже без осмислення їх інші проблеми розв'язати неможливо.

Гуманізм як система філософських поглядів і напрям суспільної думки виник в античні часи, сформувався в епоху Відродження і розвивався в наступні періоди аж до сьогодення. Гуманізм як ідея і глобальна філософська система визначається автономністю (виділення

серед інших релігійних, історичних, ідеологічних постулатів), універсальністю (притаманність будь-яким універсальним системам), фундаментальністю (відображення провідних засад суспільного життя), єдністю цілей і засобів (виключає можливість досягнення цілей будь-якими засобами) [5, с. 33-34]. Ядром гуманістичного світогляду, його системоутворювальним чинником є Людина “як мірило всіх речей”. Гуманність є соціально-психологічною властивістю особистості, що визначається як система настанов особистості на соціальні об'єкти (людину, групу людей, живу істоту) [6, с. 21].

Практика свідчить, що сьогодні існує певний розрив між реальним станом виховної роботи в аматорському колективі і новими суспільними вимогами до нього як до колективу любительської творчості. Крім того, музичний колектив, як жанр аматорського мистецтва, має великі педагогічні можливості, реалізація яких залежить, передусім, від правильної організації процесу керування ним. Тому виникає потреба подальшого дослідження аматорського музичного колективу як соціально-психологічного і педагогічного феномена, що є досить актуальним при вирішенні теоретичних і практичних завдань.

Вирішити завдання з формування гуманних взаємин можна шляхом включення дітей у художньо-творчу діяльність. Така діяльність сприяє формуванню у них потреби дарувати результати своєї праці іншим людям, не ігноруючи при цьому важливості і корисності такої діяльності особисто для себе.

Зазначимо, що у позашкільних аматорських колективах закладено досить могутній гуманний потенціал. Утім, за твердженням багатьох учених (М. Боришевський, М. Глущенко, С. Ніколаєва, Н. Слободяник), на практиці відносини в позаурочній діяльності переважно будуються на авторитарних засадах. Така суперечність, мабуть, ґрунтується на тому факті, що традиції позашкільних організацій України, зокрема українського скаутизму відійшли в минуле. У них надовго запанував дух “піонерського гуртка”, де робота хоч і була цікавою й змістовною, але у відносинах переважав авторитарний, командний стиль.

Пріоритетним напрямом у музично-естетичному вихованні стає гуманістична спрямованість музики. Вдосконалення соціалізації особистості школяра вимагає поглиблення змісту музично-естетичного виховання, покликаною стимулювати його духовні потреби з опорою на гуманізм – змістовний контекст музичного впливу.

Хоровий колектив, як і інші аматорські колективи, має пріоритетні можливості порівняно зі шкільною формою освіти щодо задоволення потреб дитини у спілкуванні з однолітками, оскільки передбачає неформальність, вільність, відкритість спілкування. Особливість хорового мистецтва полягає в зацікавленні дитини окремим видом діяльності. Якщо поставлене завдання є цікавим, – дитина виконуватиме його активно й уважно. Тому така діяльність більшою мірою впливає на розвиток особистості, розкриття її творчих можливостей. Д. Зарін [1] вбачав у таких заняттях пробудження і розвиток естетичних почуттів дитини як прагнення до краси, в чому б воно не виражалося та підкреслював значення хорового співу для виховного впливу на розумові сили та фізичну сторону учасників.

Виховний процес гуманності пов'язаний із формуванням атмосфери творчості, культурної ідентифікації й соціальної адаптації дитини (Є. Бондаревська, І. Якиманська). Такий підхід є особливо важливим у складних сучасних умовах знецінення загальних норм культури, коли потрібно створити атмосферу співпраці вихователя із вихованцем, що сприяє процесу самопізнання, самовдосконалення дитини.

Для глибшого вивчення характеру міжособистісних стосунків керівника з учасниками хорового колективу, розкриття характерних ознак взаємовпливів, вирішили простежити зворотний зв'язок у цій взаємодії на рівні “учасник-керівник”. Використали анкети – на кожне з запитань необхідно було дати ствердну або заперечну відповідь з відповідним варіантом пояснення, спираючись на особисті міркування. Пропонована анкета містить дев'ять запитань, кожне з яких має певне смислове навантаження. Анкетування проводилося, щоб виявити: відчуття комфортності учасників хорового колективу; погляди дітей на своє місце в колективі;

ставлення до хорової музики загалом та своєї участі в діяльності зокрема; характер ставлення керівника до учасників; рівень комфортності учасників; залежність рівня комфортності від рівня музичної підготовки. Показниками відчуття комфортності учасників колективу стали їхні висловлювання про власне задоволення хоровим співом, бажання до колективної творчості, небажання залишати колектив.

Отже, характер міжособистісних взаємин, стиль керівництва та його вплив на характер міжособистісних взаємин оцінювали з трьох позицій: оцінка експертів; оцінка особистої позиції керівника; оцінка гуртківців. Це дало змогу отримати досить вичерпні дані.

Як результати опитувань, так і результати проведених спостережень, бесід підтвердили сталу тенденцію керівників до застосування адміністративних методів керівництва колективом. За даними опитувань, зробили висновок, що керівники музичних колективів неохоче приймають, а в багатьох випадках і не приймають взагалі в колектив дітей, які не мають належної музичної підготовки та музичних здібностей. Така позиція керівника позначається на його ставленні до учасників та на характері їхніх взаємин і суперечить очікуванню учасників. Зазначена позиція керівника суперечить головному призначенню дитячого хорового колективу як загальнодоступної форми музичної діяльності для реалізації потреб у саморозвитку та самореалізації особистості.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що взаємини між керівником і учасниками хорового колективу не мають гуманного характеру, що не відповідає вимогам і потребам сьогодення.

Аналіз оцінок експертів виявив пріоритетне ставлення керівника до здібних учасників, що мають музичну підготовку. Із загальної кількості керівників 75% прагнуть приймати до колективу обдарованих та підготовлених дітей, тобто переважає тенденція виділяти їх серед інших. До менш здібних учасників такі керівники виявляють меншу увагу та терплячість. При вивченні нових творів вони іноді проявляють нетактовність у присутності всього колективу, що свідчить про виявлення недостатньої чуйності та справедливості. Приймати до колективу всіх бажаних і приділяти кожному належну увагу бажать лише керівники двох колективів, що становить 16,7%. Частина керівників надають перевагу лише здібним і підготовленим учасникам, хоч іноді можуть змінювати свою позицію.

Досить вимогливих і суворих керівників, які постійно контролюють виконання поставлених завдань, рідко відмічають позитивне в діях учасників лише 58,3%. Тільки 25% керівників, часто і 16,7%, під час занять іноді, помічають позитивні здобутки.

У поглядах керівників на стосунки між учасниками дитячого хорового колективу експерти визначили тенденцію до зацікавленості керівника переважно технікою виконання музичних творів, досягнення відповідного рівня художності. Водночас на взаємини між учасниками керівник майже не звертає уваги, лише вимагає особистої відповідальності. До них належить 58,3% керівників. Окремі керівники (41,6%) намагаються створити товариську атмосферу в колективі, залучаючи при цьому учасників, що стимулює співпрацю та взаємодопомогу. Хоча зазначимо, такі дії скоріше схожі на імітацію демократичного стилю керівництва. І лише 16,7% керівників діють згідно з демократичними засадами керівництва.

Що стосується мети діяльності такого творчого колективу, то 25% керівників очікують на особистий успіх, певну особисту реалізацію, 58,3% виявляють прагнення до колективного успіху, 16,7% керівників постійно дбають про успіх кожного члена колективу, створюють умови для відчуття корисності, для прояву здібностей кожного учасника. Отже, 83,3% керівників більше дбають про успіх колективу загалом, ніж про розвиток кожного учасника.

Більшість керівників (58,3%) уважають, що ставши учасником колективу, вони мають розуміти потребу в щоденній роботі, незважаючи на особисті труднощі. Тому важливо суворо контролювати виконання ними поставлених завдань. Також 33,3% керівників переконані, що повинна бути обов'язкова вимогливість у колективі, але зі стимулюванням старанності та успішності учасників.

Основною метою своєї діяльності 58,3% керівників вважають пробудження у дітей інтересу до музичного мистецтва та набуття навичок хорового співу. Підготовку до успішних виступів на конкурсах, оглядах дитячої творчості як засобу популяризації українського національного мистецтва вважає головною метою своєї діяльності 41,6% керівників.

Згідно з отриманими даними, можна зробити висновок, що більшість керівників (58,3%) цілком відкидають партнерські стосунки з дітьми і тільки окремі (33,3%) відкидають їх частково. Тільки 8,6% підтримують партнерські стосунки в колективі. Це свідчить про надання керівниками пріоритетності адміністративному стилю керівництва, що не сприяє формуванню гуманних взаємин серед учасників.

Аналіз отриманих анкетних даних доводить, що авторитарні методи керівництва переважають у 50% керівників, 33,3% можна віднести до тих, котрі застосовують універсальний стиль керівництва, і лише 16,7% – до прихильників демократичного стилю.

З метою отримання відомостей про контингент учасників дитячих хорових колективів та співвідношення цих даних із відчуттям комфортності кожного гуртківця, а також виявлення поглядів дітей на своє місце в колективі та характер ставлення до них керівника, було запропоновано заповнити анкету, в якій на 9 запитань необхідно дати ствердну або заперечну відповідь із поясненням. Це дало змогу виявити високий, середній та низький рівні комфортності учасників колективу.

З результатів анкетування стало відомо, що контингент учасників дитячих хорових колективів складається, в основному, з дітей що мають музичну освіту чи підготовку.

Показниками відчуття комфортності учасників хорових колективів стали їхні висловлювання про власне задоволення творчою діяльністю, бажання повторити таку діяльність та небажання залишати колектив.

У відповідях на анкетні запитання учасники переважно стверджували, що в них виникають певні труднощі у взаєминах із керівником та однолітками. Вони незадоволені своїм місцем у колективі через відсутність можливості в самореалізації та негативне ставлення оточуючих у разі допущення помилок при виконанні хорової партії. Учасники, котрі не мають попередньої музичної підготовки, відчують невпевненість у власних силах та втрачають віру у власні можливості. Вони також стверджували, що керівник не звертає на них належної уваги, оскільки основну увагу приділяє учасникам-солістам для підготовки до концертних виступів.

Зазначимо, що частково чи цілком задоволені своєю участю в хоровому колективі 72,6% дітей, котрі мають попередню музичну підготовку (музична школа, хорова студія). Їм подобається процес навчання, участь у різноманітних концертах та фестивалях хорової музики. Керівник ставиться до них з повагою, виявляє довіру, дає змогу проявити свої творчі можливості. Проте діти, які недавно прийшли з інших аматорських колективів та не мають попередньої музичної підготовки, не задоволені своєю участю в хорі. Тільки 16,6% учасників без музичної підготовки частково задоволені своєю участю в хоровому колективі. Незадоволені загалом творчою діяльністю діти також, котрі недавно прийшли з інших аматорських колективів. Це можна пояснити тим, що не створено відповідних умов для швидкої адаптації їх у новому середовищі.

Бажання до повторної діяльності та взаємин виявили 52,3% дітей, які є відвідувачами музичних шкіл та хорових студій. Їм подобається процес навчання в колективі, оскільки вони мають змогу спілкуватися з новими друзями, брати участь у різноманітних концертах. Окремі з них виявили бажання відвідувати хоровий колектив частіше. Отже, вищим є відчуття комфортності у тих учасників, які мають попередню музичну підготовку (музична школа, студія). І навпаки, низьким є відчуття комфортності (тобто незадоволення своєю участю в колективі) у нових учасників, які не мають музичної підготовки.

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що рівень комфортності безпосередньо залежить від рівня музичної підготовки учасників хорового колективу. Якщо розглядати співвідношення цієї категорії окремо в кожному колективі, то в хорових колективах, у яких

панують авторитарні методи керування, кількість учасників із низьким рівнем комфортності є значно більшою, ніж у тих колективах, у яких методи керування універсальні, і значно більшою там, де керування колективом побудовано на демократичних принципах взаємин. Відповідно, рівень комфортності учасників зростає в колективах з універсальним і особливо демократичними методами керування.

Метою подальшого дослідницького пошуку стала характеристика взаємин між учасниками. Для її втілення ми визначали соціально-психологічний клімат у колективі, оскільки, на наш погляд, він є реальним показником взаємин у ньому. Щоб оцінити основні прояви психологічного клімату колективу, вивчали якості колективу, які характеризують сприятливий чи несприятливий психологічний клімат.

У середньому 49% учасників відзначили негативний психологічний клімат. Вони вважають, що в колективі переважає пригнічений настрій та байдужість до тісного спілкування. Критичні зауваження часто висловлюються в образливій формі. В колективі кожен уважає свою думку важливішою і нетерпимий до думки інших.

Тільки 19,8% учасників визначили переважно позитивні прояви психологічного клімату в колективі. Вони вважають, що переважає бадьорий, життєрадісний настрій та доброзичливість у взаєминах. Ці учасники стверджують, що членам колективу подобається бути разом, брати участь у різноманітних справах. У разі успішності чи невдачі окремих учасників можна сподіватися на підтримку чи співпереживання всього колективу. На їхню думку, в колективі панує справедливе ставлення до всіх учасників.

Іншої думки дотримуються 32,2% учасників. Вони вважають, що ці дві протилежні властивості не проявляються досить конкретно або проявляються однаковою мірою.

На основі аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що майже в усіх колективах спостерігається несприятливий психологічний клімат. Однак, за співвідношенням кількісних показників помітно різним є ступінь означеної характеристики. По-перше, невеликий негативний середній бал, що зафіксовано в усіх колективах, свідчить про невелику ступінь несприятливості психологічного клімату. По-друге, в колективах, де керівники застосовують універсальні методи керування, середній бал є вищим, відповідно і психологічний клімат більш сприятливим, ніж у тих колективах, у яких застосовуються авторитарні методи керування. В колективах, у яких керування побудовано на демократичних засадах, зафіксовано найвищий, хоча не дуже високий бал, що свідчить про сприятливий психологічний клімат.

Виходячи з проведеного дослідження, можна зробити висновок, що існує суперечність між безпосереднім призначенням дитячих хорових колективів як загальнодоступних осередків для всебічного розвитку особистості та реальною ситуацією. Це пов'язано з тим, що більшість керівників таких колективів по-іншому розуміють призначення та завдання аматорських об'єднань. Тому в такі колективи потрапляють, передусім, здібні та музично обдаровані діти, а відтак недостатні можливості створено для дітей із посередніми здібностями.

Під час дослідження виявили, що більшість дітей є досить чутливими до сприймання та розуміння добра. Їм властиві такі якості, як уміння переживати за проблеми друзів, здатність до симпатії. Основна частина з них здатні цінувати добро та прагнуть робити добрі вчинки, але авторитарні методи керування колективом не сприяють розвитку подібних проявів та перетворенню гуманних почуттів у стійкі ідеали та переконання. Такий підхід керівників призводить до того, що в колективах переважає несприятливий психологічний клімат і, відповідно, невисоким є рівень гуманних взаємин.

На наше переконання, основною формою удосконалення гуманних взаємин у дитячому хоровому колективі має бути програма, в якій синтезується комплекс педагогічних та психологічних механізмів, а організаційна та творча діяльність будуватиметься на демократичних засадах із залученням до неї всіх учасників.

Список використаних джерел

1. Зарин Д.И. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом : Год 1 / Сост. Дм. Зарин. – М : Унив. тип., 1907. – [6], XII, 152 с. : нот.; 23
2. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: автореф. дис. ...д. пед. наук. : 13.00.01 / Л.Г.Коваль; Киев.гос.пед. ун-т им. М. Драгоманова. – К., 1991. – 48 с.
3. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Реал-бук, 1997. – 300 с.
4. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник / О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
5. Пантюк В.П. Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об'єднань в західноукраїнських землях кінця ХІХ – початку ХХ століття (історико-теоретичний аспект) : дис...канд.пед.наук: 19.00.01 / В.П.Пантюк. – К., 1997. – 213 с.
6. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы – сост. Н.В. Киреева и Н.В. Рябчиковва. – М. : Геликон, 1995. – 320 с.
7. Роджерс Карл Р. К науке о личности / Карл Р. Роджерс // История зарубежной психологии, 30-е 60-е гг. : [сборник статей] / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 342, [2] с. – С. 200–232.
8. Ростовський О.Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О.Я. Ростовський // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Учитель музики – хормейстер в школі. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. – С.83–89.
9. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 182 с.
10. Слободяник Н.В. Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів : навч. пос / Н.В. Слободяник, Я.В. Сверлюк . – Рівне, РДГУ – 2002. – 182 с.

The article deals with the problems happensng in the interpersonal relationships in children choirs. The importance is being attached to the humanization of the relationships among the on-stage performance group participants that has a weighty influence on the development of theperspective in general.

The goal of the research is the characteristic of the relationships among the participants. To transform this into action we have been determining the group atmosphere as we believe that it is a real marker of the relationships in it. To evaluate the main features of the group atmosphere we have been studying the group qualities that characterize favorable or unfavorable group atmosphere.

It has been proved that there is a certain gap between the real state of educational work in an amateur group and new society demands imposed on a group as a group of amateur art. Due to the conducted questionnaire the proper anticipation dealing with the state of the relationships humanization in with on-stage performance groups has been proved.

According to the pursued research one may state that there is the controversy between the role of children choirs as public centers for comprehensive personal development and the situation in reality. It is connected with the fact that the majority of such groups have another point of view dealing with the role and tasks of amateur groups. That is why talented children and musical achievers are the first to be in such groups and therefore there is not enough possibilities for children with ordinary skills.

It has been proved that the main way to improve the relationships humanization with in the choir has to be the program that combines the whole complex of educational and psychological mechanisms. Organizational and creative activity will be premised on the democratic understanding with the attraction of participants to it.

Key words: choir, relationships humanization, children creativity.

УДК 378.147.371.134:

Ярослав Сверлюк
Yaroslav Sverliuk**СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ****MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES OF PROFESSIONAL
TRAINING OF AN ORCHESTRAL CONDUCTOR**

У статті висвітлено сучасні методологічні підходи до поняття, що сприяють активізації процесу професійної підготовки диригента оркестрового колективу з урахуванням сучасних потреб. Обґрунтовано динаміку становлення зазначеного особистісного утворення через самопізнання та самооцінювання до творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття професійного досвіду у диригентсько-оркестровій діяльності. Значна увага приділена розкриттю проблем, що впливають на формування особистісної структури майбутнього диригента оркестру.

Ключові слова: професійна підготовка, диригент, навчально-виховний процес, оркестровий колектив.

Професійна підготовка диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах традиційно спрямована на виконання передусім навчально-виховних та творчих завдань. Така традиція побутує тому, що завжди вважалося, що диригент, який майстерно володіє технікою диригування та має належні музично-теоретичні знання, зуміє легко вирішувати творчі завдання з колективом. Відповідно до цієї традиції метою професійної підготовки диригентів було набуття знань, володіння уміннями і навичками майбутньої диригентсько-оркестрової діяльності.

Проте необхідно зауважити, що підготовка диригентів для професійних колективів (симфонічних оркестрів, військових духових оркестрів тощо), яка здійснюється у музичних академіях (консерваторіях) та вищих військових навчальних закладах, неадекватна підготовці керівника-диригента оркестрового колективу для поліфункціональної творчої діяльності. Як зазначалося раніше, йому доводиться бути одночасно організатором, диригентом, педагогом, психологом, режисером тощо, хоча володіння диригентською технікою та наявність музично-теоретичних знань є необхідною умовою керування будь-яким оркестровим колективом.

Метою статті є розкриття сучасних підходів у підготовці диригента спираючись на новітні наукові досягнення педагогіки та методики колективного інструментального виконавства.

Проблема педагогічних принципів у різних аспектах широко досліджувалася у роботах А. Алексюка, В. Андреева, С. Архангельського, Г. Балла, І. Беха, Б. Бітінаса, В. Галузинського, Б. Гершунського, С. Гончаренка, П. Груздева, М. Євтуха, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Краєвського, І. Лернера, С. Смирнова, О. Рудницької. Основу для обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки диригента оркестрового колективу становлять основні положення музичної педагогіки та теорії мистецької освіти (Б. Брилін, М. Букач, В. Бутенко, Л. Коваль, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова, В. Черкасов та ін.).

Вивчення музично-педагогічної, психологічної та музично-теоретичної літератури дає змогу зробити висновок, що професійна підготовка диригентів оркестрових колективів є комплексною та багатокомпонентною. Аналіз наукових праць Б. Ананьєва [1], І. Букреева [2], С. Науменка [6] свідчить, що за сучасного розмаїття масової музичної культури у професійній

діяльності неодмінно зростатиме значення психолого-педагогічної підготовки та особистісних якостей фахівця.

Особиста зорієнтованість навчально-виховного процесу полягає не в тому, щоб викладач складав плани і програми індивідуального професійного розвитку студента, а також навчав і виховував кожного окремо. Такий підхід, як зазначає В. Орлов [8], розбещує студентів, робить майбутніх фахівців безініціативними споживачами, які у подальшому чекають, що хтось створить їм комфортні умови для роботи. Такі студенти нарікають на те, що в інших умовах вони могли б проявити своє художньо-педагогічне обдарування.

Завдання, що ставляться в процесі підготовки диригента, мають бути спрямовані передусім на розкриття методів та засобів, за допомогою яких студент зможе досягти високої професійної майстерності та культури. У студентів необхідно розвивати мотивацію до самопізнання та інтерес до глибшого вивчення особливостей діяльності диригента оркестрового колективу. Таку діяльність необхідно розглядати, з одного боку, як творчу (диригентсько-оркестрову), що має самостійність, індивідуальний стиль вирішення творчих завдань, власний спосіб реалізації поставленої мети, з іншого, як таку, що включена у суспільні відносини, що регламентується законодавчими та професійно-нормативними актами. Тобто нам необхідно розглядати професійну підготовку диригента з позиції особистісного смислу, що неминуче призводить до необхідності аналізу розвиненості свідомості та самосвідомості студента.

Спираючись на провідні наукові положення теорії особистості, було закладено основи людиноцентристської наукової парадигми, яка уособлює фундаментальний методологічний напрям. У нашому дослідженні вона представлена гуманістичним, особистісно зорієнтованим, антропологічним та культурологічним підходами, які мають значні пояснювально-дослідницькі можливості в процесі вивчення професійної діяльності диригента оркестрового колективу та його формування як професіонала в процесі підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах.

Гуманістичний підхід у процесі підготовки майбутніх диригентів оркестрових колективів займає провідне положення, оскільки він ґрунтується на вільному розвитку особистості. На думку І. Зязюна [5], гуманістична педагогіка є не просто сплавом цих ідей, це – педагогіка “золотого перерізу”, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних установок і норм поведінки, на виховання розумної особистості, що стає духом і джерелом щастя та доброчесності.

Реалізація гуманістичного підходу у сфері освіти та музичного мистецтва безпосередньо пов'язано з професійною підготовкою майбутнього фахівця диригентсько-оркестрової діяльності, стосунки якого, з учасниками колективу, ґрунтуватимуться на позиціях діалогу та співробітництва, гуманістичному ставленні до культури, природи та інших людей.

Сучасні вчені (І. Зязюн, О. Олексюк, В. Орлов), розглядаючи вплив зовнішніх чинників на формування особистості, однією з найважливіших вважають проблему взаємозв'язку моралі та мистецтва. Можна погодитися з твердженням В. Орлова [8], що художньо-естетичне виховання завдяки поліфункціональності і різноманітності проявів практично ніколи не фігурувало у чистому вигляді, а використовувалося як “забарвлення” або додаток до морального, ідеологічного, політичного, фізичного виховання. Мистецтво, зазначає І. Зязюн [5] дає людині уявлення про ціннісну для суспільства поведінку, про моральні цінності, тобто про модель поведінки особистості. Моральне в мистецтві, на його думку, це – не лише прояв тієї чи іншої моральної якості людини, а й ставлення до неї, її засудження чи виправдання, її ствердження чи заперечення.

Зазначимо, що в умовах сьогодення потрібні диригенти нової формації, які володіють загальною, художньо-естетичною та професійною культурою, мають критичне і послідовне професійно-педагогічне мислення, вільне від стереотипів минулого. Одним із таких стерео-

типів є недостатня особиста орієнтованість навчально-виховного процесу, некоректність у підходах до індивідуально-особистісного виховання учасників оркестру.

Одним із провідних механізмів гуманізації навчального процесу є оцінні ставлення до самого себе. Така система оцінних ставлень має складну інтегральну структуру, ефективний розвиток якої передбачає аналіз її органічно взаємопов'язаних підструктур. Так, перша охоплює спектр проблем, що перебувають у межах “Я – навчальна діяльність” (включає ставлення студентів до власного процесу і результату). Друга охоплює спектр проблем “Я – інші”, тобто ставлення до інших у ході навчання (це, передусім, стосунки “викладач-студент” та “студент-студент”). Третя охоплює спектр проблем “Я – Я” і включає ставлення студентів до самих себе як до суб'єкта навчальної діяльності (В. Бутенко, Л. Коваль, О. Ростовський). Єдність цих підструктур у ході розвитку системи оцінних відношень зумовлює повноцінну адаптацію члена колективу як співучасника навчально-виховного процесу.

Антропологічний підхід є невід'ємним елементом концепції гуманістичного, оскільки його особливість полягає в комплексному людинознавстві, що є органічним відображенням професій, пов'язаних із педагогічною діяльністю. Постулюючим є твердження, що в основі професійної діяльності майбутнього диригента оркестру лежать педагогічні закони, без врахування яких нереально вирішувати поставлені навчально-виховні та творчі завдання. Термін “педагогічна антропология” було введено К. Ушинським [12], який обстоює ідею розроблення вчення про людину, відповідно до якого призначення антропологічного підходу полягає у дослідженні шляхів “до людського в людині”.

Зазначимо, що при антропологічному підході професійна підготовка набуває ідейно-ціннісного орієнтування студентів, для яких організаційна структура стає засобом досягнення спільної мети. Їхня духовна єдність проявляється в прагненні до професійної досконалості, самореалізації та оновлення суспільного життя. Антропологічний підхід до студентів зумовлений специфікою підготовки, оскільки музично-творча діяльність набуває духовної сутності лише за умов повного розкриття природних можливостей, які гармонізуються під час розучування музичних творів. Такий підхід перекреслює загальнонауковий, який домінував у минулому, і був побудований за рефлекторною схемою “стимул-реакція”, що поширився на всі види людської діяльності, а також практично ігнорував будь-яку можливість зустрічної активності з боку студента. Звичайно передбачалося, що зовнішній вплив на студентів автоматично веде до бажаного результату, але при цьому не брали до уваги оцінювання студентами змісту навчання. Тобто процес підготовки студентів має спрямовуватися на розгляд проблем, що мають місце у майбутній професійній діяльності. Їх вирішення має будуватися на сучасних методологічних підходах з урахуванням здібностей та інтересів кожного учасника.

Критично оцінюючи свій творчий шлях, А. Пазовський [9] визнавав, що найменш вдалими своїми постановками він вважає саме ті, у яких переважав деспотичний метод. Застосування його відбирає у виконавців функції свідомих художників, не дає їм права самостійно шукати і творити, насолоджуватися досягнутим. Тому, не перебільшуючи, вважатимемо, що високохудожнє оркестрове виконавство безпосередньо залежить від особистісно орієнтованих методологічних підходів, застосування яких дає змогу майбутньому диригенту зрозуміти закономірності формування та діяльності внутрішніх механізмів, що ефективно функціонують тільки завдяки демократичному стилю керування колективом. При цьому учасники не перебувають у положенні “підлеглих”. Адже майстерність диригента полягає саме в тому, щоб зберігаючи вимогливість, дати простір учасникам для внутрішнього творчого розвитку. У цьому разі управлінські зусилля диригента органічно зливаються з ініціативою та активністю учасників оркестру. У свою чергу, безпосереднє включення останніх у діяльність управління тим самим створює умови для гуманізації всього навчально-виховного процесу в оркестровому колективі.

Культурологічний підхід характеризується значним сучасним гуманістичним просуванням у методології вивчення педагогічних явищ і феноменів, у тому числі й професійної

підготовки майбутнього диригента оркестру. Базовим стало поняття культури (від лат. “cultura” – обробіток землі, ґрунту), що поступово трансформувалося в якісну характеристику діяльності людини.

Незважаючи на різні підходи до тлумачення характеристики феномену культури, більшість дослідників сходяться на тому, що вона органічно пов'язана з діяльністю людини у розумінні культури як співвідношення особистого і суспільного. Спираючись на ідеї М. Бахтіна, В. Біблера про створення “світу культури у собі”, В. Сластьонін [11] переконливо доводить, що на відміну від науки (освіти, просвітництва) культура будується за принципом збереження і відтворення, “персональності” складових її феноменів, а наука й освіта – за схемою ущільнення, спрощення знання. Тому в освітньо-виховному процесі необхідно використовувати культурологічний підхід на основі “діалогізації”, “персоналізації” науки, відкритості самого викладача як носія культури.

Важливою теоретико-методологічною основою досліджень культури сьогодні став аксіологічний (від. грец. *axio* – цінність, *logos* – слово, учіння) підхід, пов'язаний із цінностями трактування культури. Перспективними у суспільних науках стали дослідження (Л. Столович, П. Здравомислов), на думку яких, визначення системи цінностей, які б надійно “цементували” суспільство і задовольняли потреби конкретної особистості, ускладнюється через відсутність єдиних наукових уявлень про поняття “цінність”.

Зміст культурологічного підходу розкривається завдяки виявленню закономірних зв'язків між розвитком культури й освіти та визначенням єдиної системи цінностей, “аксіологічної толерантності”. За таких умов, стверджує Б. Гершунський [3], визнаються однаково цінними як розвиток новаторства, так і збереження усталених традицій, у яких позитивним явищем вважають культурний діалог. Безперечно, аксіологічний підхід органічно пов'язаний лише з гуманістичним.

На основі інтеграції фундаментальних положень філософії культури та інших гуманітарних наук можна акумулювати основні поняття загального культурологічного знання у музичну педагогіку.

Реалізація аксіологічного підходу до творчого процесу оркестрового колективу розкриває зміст формування цінностей у колективній взаємодії, як такого, що створює фундамент для формування особистісної музично-педагогічної світобудови. Орієнтація особистості в світі духовних цінностей, як зазначають О. Олексюк та М. Ткач, покликана сприяти становленню духовного потенціалу музиканта-педагога. Вона має забезпечувати, вважають автори, “концептуальну спрямованість його діяльності на постійний саморозвиток, сприяти пошуку особистісно-орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетенні” [7, с.111]. Через універсальність творчих відносин, підкреслює Л. Сиротін [10], у колективі відбувається гармонійне єднання між особистою і суспільною оцінкою, внутрішньою і зовнішньою культурою, гармонізується внутрішній світ особи з природою, гуманістично узгоджується власний всебічний розвиток із всебічним розвитком оточуючих.

Отже, гуманізація системи освіти спричинила появу нових педагогічних ідей, нового мислення, що сприяло просуванню вперед, оновленню освітніх орієнтирів та освітніх підходів до конструювання педагогічних систем і технологій.

Зазначимо, що в основі системи мистецької освіти закладено моральність, гуманістичні ідеї навчання та виховання. А. Григор'єв [4] підкреслював, що не мистецтво має вчитись у моральності, а моральність вчитись у мистецтва, оскільки справжнє мистецтво є моральним за своєю “органічною природою”. Проте втілення їх потребує нових педагогічних підходів, що забезпечать функціонування механізму практичних дій, побудованих на засадах самопізнання, рівноправності та взаємній зацікавленості у розвитку всіх суб'єктів навчання, а також усвідомлення і прийняття ієрархізованої системи цінностей для розвитку фахівця з вищою мистецькою освітою.

Сьогодні гуманістична парадигма підготовки студентів має витіснити традиційну соціоцентричну, механістичну та безособистісну, оскільки гуманістичний підхід створює передумови для розроблення особистісно зорієнтованих моделей і технологій мистецької освіти.

Не буде перебільшенням уважати, що опанування професії диригента оркестрового колективу – це постійне удосконалення власної культури, духовне зростання, самореалізація і самоствердження, а також самопізнання та самовдосконалення. Однак, як стверджує В. Орлов [8], самопізнання реалізується в поєднанні із самоаналізом, самооцінкою і самоідентифікацією. На основі цієї єдності здійснюється мотивація позитивного ставлення до самого себе, формується потреба у професійному самовдосконаленні.

У теорії і практиці мистецької освіти тривалий час побутувала тенденція готувати не стільки педагога-вихователя, скільки виконавця на тому чи іншому інструменті. Тому у традиційних методиках навчання природа цього процесу часто спотворювалася, тобто студенти зосереджували свою увагу на опануванні диригентських навичок та удосконаленні виконавської майстерності, не надаючи важливого значення набуттю психолого-педагогічних знань. Через це випускники мистецьких закладів, працюючи з оркестровими колективами, дбають, передусім, про удосконалення виконавської майстерності учасників, незважаючи на формування мотивів та розвиток інтересу до колективного музикування. Хоча саме інтерес є тією рушійною силою, яка дає змогу учаснику оркестру зрозуміти суть колективної творчості, самостійно осягати та вдосконалювати свої знання та навички колективного виконавства.

Зауважимо, що за даними досліджень (В. Якунін), у сучасних умовах відбулася певна переорієнтація студентів, пов'язана з їхнім бажанням досягти швидкої соціалізації, професійного самоствердження, одержання належного статусу в суспільстві. Такий підхід, у загальній ієрархії особистісних потреб, змушує студентів розглядати матеріальний стимул як основну доміную майбутньої професійної діяльності.

У період ідеологічного розмаїття, моральних спокус і маніпуляцій у сфері масової культури досить часто виникає можливість переорієнтації самосвідомості студента. Це призводить до дисгармонії його особистісних структур, пригнічення позитивних ідеалів та цінностей, до заміни їх помилковими, хибними, нав'язаними ззовні. Майбутнім спеціалістам із музичного виконавства і педагогіки, підкреслює важливо знати, що відсутність позитивної самооцінки, гнучкості, оптимізму та відкритості не тільки спричинює психічну нестійкість, песимізм та закритість, а й негативно позначається на успішності студента.

Тому професійна підготовка диригента оркестрового колективу має бути спрямована на те, щоб студенти усвідомлювали власну значущість у загальному соціумі музичної культури, яка ґрунтується на реальних потенційних можливостях. Такий підхід активізує мотивацію до набуття нових знань та професійного самовираження, відкриває для студентів нові творчі перспективи.

На думку у В. Орлова [8], обсяг знань є важливою, але не домінуююю ознакою розвитку професійної культури, оскільки вирішальним (зокрема, для вчителів мистецьких дисциплін) є вміння орієнтуватися у художньо-педагогічній ситуації, аналітично і рефлексивно мислити, селекціонувати інформацію, віднаходити і використовувати знання на практиці. Необхідність таких знань зумовлена подальшим посиленням тенденції індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя, врахування особистісного чинника у спеціальних предметах художньо-естетичного і психолого-педагогічного циклів.

Структурний аналіз підготовки студентів у системі вищої мистецької освіти створює теоретичну основу для визначення критеріїв професійних умінь керування оркестровим колективом. Вони ґрунтуються на індивідуалізації підготовки студентів та сьогоденних вимогах до професійної діяльності диригента оркестрового колективу.

Дослідження, присвячені висвітленню психологічних механізмів набуття професійних умінь, визначають останні як структурні утворення самосвідомості, що інтегрують здатність з'ясовувати ціннісні орієнтації, досягати мети адекватно внутрішнім потенціалам, можливість

самоконтролю, прагнення до успіху (самореалізації), потребу просоціального самоствердження та визнання. Унаслідок цього з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень особистісної системи, змінюється режим її функціонування.

Визначені нами методологічні підходи висвітлюють динаміку становлення зазначеного особистісного утворення в професійній діяльності через самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття та професійного досвіду у диригентсько-оркестровій діяльності. Обрані підходи є інтегративною єдністю, що відображують цілісний системний характер досліджуваного особистісного утворення щодо оркестрового диригента.

Окреслені методологічні підходи та їхні показники дають можливість визначити тенденції формування у студентів професійних умінь диригентсько-оркестрової діяльності на різних етапах навчання у мистецькому закладі.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М. : Наука, 2001. – 277 с.
2. Букреев И.С. Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижера: автореф. дис... канд. психол. наук / И.С. Букреев. – М., 1983. – 20 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
4. Григорьев Л.Г. Современные дирижеры / Л.Г. Григорьев, Я.М. Платек. – М. : Сов. композитор, 1969. – 324 с.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000.– 312 с.
6. Науменко С. Основи вікової психології / С. Науменко. – Київ : УЦТДЮ, 1995. – 102 с.
7. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 263 с.
8. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А.Зязюн. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
9. Пазовский А. М. Записки дирижёра / А.М. Пазовский. – Москва. : Сов.композитор, 1966. – 561 с.
10. Сиротин Л.Ю. Школьник, его развитие и воспитание : учеб. пособие / Л.Ю. Сиротин. – Самара : Сам. гос. пед. ин-т, 1991. – 243 с.
11. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.

The article covers modern methodological approaches that enhance the activation process of professional training of an orchestral conductor according to the modern demands. It is stated that the professional training of an orchestral conductor in the art higher educational establishments is traditionally focused on the educational and creative tasks of performance. Such tradition exists due to the fact that it has been always believed that a conductor who is proficient in conducting and has proper musical and theoretical knowledge will be able to solve art problems among the group.

This activity is regarded as an art activity with independence, individual style of art problems solving, with the proper way of the stated goal realization from one hand (conducting and orchestral activities) and as an activity that is a part of social relationships that are subject to laws and regulations from another

hand. So we regard the professional training of a conductor from the personal sense perspective that necessitates analyzing of student's consciousness and self-consciousness.

The dynamics of the mentioned education has been proved through self-actualization and self-esteem to the art realization of individual strategies of the professional experience acquirements in the conducting and orchestral activities.

Specific attention is paid to the revealing of problems that influence the formation of a future orchestral conductor's personal structure.

The defined methodological approaches prove the dynamics of the mentioned personal formation in the professional activity through self-actualization and self-esteem to the formation and art realization of individual strategies of the professional experience acquirements in the conducting and orchestral activities.

The selected approaches are the integrative entity that reflects the holistic comprehensive manner of the researched personal formation of an orchestral conductor.

Key words: professional training, conductor, educational process, orchestra.

УДК 378.016:784

Тамара Ситник
Tamara Sytnyk

АСПЕКТИ ЦІЛІСНОСТІ ВОКАЛЬНО-ХУДОЖНЬОГО СТАНОВЛЕННЯ СПІВАКА

ASPECTS OF THE INTEGRITY OF SINGERS' VOCAL AND ARTISTIC DEVELOPMENT

У статті визначаються основні аспекти цілісності вокально-художнього становлення співака, відзначається важливість єдності художнього та технічного становлення, формування та розвитку його творчого потенціалу.

Ключові слова: творчий потенціал, кантилена, фразування, дихання, дикція, художній образ.

У будь-якій естетичній сфері, у тому числі і в музичній діяльності, принцип єдності технічного та художнього, як втілення певної цінності в професійно-особистістному становленні людини, є основою існування самого феномену мистецтва. Цей принцип, який за своєю суттю є провідним у будь-якій сфері музичної діяльності, передбачає підпорядкування технічного розвитку художнім цілям. При відтворенні цього принципу технічні прийоми – це лише засіб розкриття художніх задумів музичних творів і саме зміст, який закладено у музичному творі, виступає вихідним моментом у засобах роботи над технічною стороною музичного матеріалу.

У вокалі принцип єдності технічного та художнього розвитку є одним з основних принципів, на яких ґрунтується й розвивається мистецтво. У формуванні творчого потенціалу майбутнього співака важливим є визначення сутності природних якостей та суттєвих ознак його особистості, важливими є реальні педагогічні умови, серед яких має домінувати принцип особистісного підходу.

Найбільш складним у цій роботі є формування співацького голосу, або “вокальної школи” співака. Пошуком шляхів оптимізації процесу вдосконалення виконавської майстерності співаків займалися різні покоління педагогів вокалу. Серед них М. Глінка, Д. Виноградова, І. Левідова, А. Менабені П. Понтрягін, Є. Вознесенська, І. Назаренко, Д. Аспелунд та інші, які у своїх роботах охоплювали процес становлення вокаліста, починаючи від загальних вимог, які ставляться перед учнем і педагогом, до часткових і конкретних методичних прийомів.

Проблема полягає у тому, що багаторічне стремління до створення якогось єдиного методу виховання співаків, до якісної гармонізації технічного та художнього не дає своїх результатів. А якщо єдиний метод і буде застосовано у вихованні співаків, то вокальна практика неодмінно потече по звичайному руслу, і кожний педагог буде навчати співаків власним, індивідуально виробленим методом. Метод викладання – це симбіоз досвіду і душевного складу педагога. Змінити його так само складно, як і переробити душевний стрій сформованої людини. Скільки є педагогів-вокалістів, стільки існує і методів викладання.

Метою статті є визначення найважливіших аспектів цілісності вокального становлення співака, гармонійного зв'язку технічного та художньо-виконавського моменту; найбільш ефективних шляхів розвитку творчого потенціалу співаків і вдосконалення їх виконавської майстерності.

У цій відповідальній, не простій роботі є чітко визначеними такі загальні напрями: розвиток голосового апарату, виховання художньо-вокального смаку, виконавська майстерність. Ці складові частини нерозривно пов'язані одна з одною і становлять єдине ціле – вокальну культуру співака. Розвиток кожного з цих напрямів досить складний і тільки тоді мистецтво співу можна вважати довершеним, коли всі компоненти будуть знаходитись в органічній взаємодії, у єдиному творчому процесі. Водночас розвиток кожного компонента становить довгу, щоденну, копітку працю, яка потребує від співака великого фізичного та інтелектуального напруження. Це ускладнюється ще й тим, що співак одночасно є музикантом і контролером вокальної технології, інструментом і виконавцем, творцем художньої концепції і її виразником. У цій єдності виявляється специфіка співу і його надзвичайна складність. Особливо складним є поєднання двох різних напрямів інтелектуально-психічної діяльності співака, раціонального процесу фонації та творчого художньо-виконавського процесу.

Одним з найважливіших засобів художньої виразності в музичному виконавстві – мистецтві впливу на слухача за допомогою звуку є якість звучання. Тому зрозуміло, що робота над звуком уважається головною турботою й обов'язком будь-якого виконавця. Серед деяких педагогів-вокалістів існує думка, що вокально-технічна робота повинна базуватися переважно на застосуванні великої кількості вправ на голосні звуки і співи вокалізів. До роботи над творами з текстом, на їх думку, можна приступати тоді, коли учень буде технічно підготовлений співом вправ і вокалізів. Отже, твори з текстом тут є не навчальним матеріалом, а ніби кінцевим результатом, на якому студент демонструє вже набуті вокально-технічні навички. У своїй роботі над розвитком голосового апарату багато педагогів узагалі відмовляються від застосування вокалізів у початківців, вважаючи, що вокалізи у багатьох випадках є важкими за вокальні твори. Мануель Гарсія (син) писав, що вокалізи придатні для учнів, які вже володіють своїм голосом, відтворюють його чисто, рівно, інтенсивно, згладжують регістри, володіють диханням і виконують гами, арпеджіо, трелі, мордент, одним словом, володіють усіма ресурсами співака [4, с.12]. Зрозуміло, що вироблений у студента в результаті співу великої кількості вокалізів і вправ полегшить йому спів вокалізів та вправ на голосні, але при переході до співу творів з текстом вироблених технічних навичок буде недостатньо. Досить часто доводиться натрапляти на те, що студент, який щойно виконував складні вправи і вокалізи, стає безпорадним і зовсім не може застосовувати набуті технічні навички при співі творів із текстом.

Початкова практика вокального розвитку повинна бути спрямована на оволодіння вокально-технічними навичками співу: диханням, резонаторами, голосоутворенням, штрихами артикуляцією. Цей етап дуже важливий, але він повинен знаходитись у гармонійному зв'язку з художньо-виконавським аспектом, тому що художній матеріал розвиває співацькі здібності вокаліста в набагато більшому ступені, ніж абстрактні технічні вправи. Проте недоцільно перетворювати спів музичних творів на початковій стадії навчання у формалістичне “пuste” вокалізування, коли всі думки співака направлені тільки на подолання вокально-технічних завдань і замість творчого підйому психіка співаючого знаходиться в стані

вокально-технічної скутості. Початкова стадія навчання також не повинна бути пов'язана з розучуванням творів великої емоційної насиченості, тому що надмірне захоплення емоційною стороною у недосвідченого співака може стати причиною порушення координації співацького процесу. Перед учнем необхідно ставити конкретні драматичні завдання, тому що від вірного драматичного завдання може народитися і правильний звук. Прикладом такого завдання може бути формування за допомогою голосної А радісного подиву, а голосну І можна заспівати, висловлюючи люб'язну привітність тощо. Саме драматична завдання, на думку К. Станіславського, визначає художню цінність звучання. Зрозуміти, визначити своє ставлення до образу, знайти оптимальний варіант виконання – надзавдання кожної творчої особистості.

Розвиток вокальної техніки на художньому матеріалі є найбільш вірним шляхом для досягнення єдності художнього та технічного розвитку співака. Художній матеріал розвиває співацькі здібності набагато більшою мірою, ніж абстрактні технічні вправи. Увага педагога має бути постійно впрямована на розвиток органічного злиття інтонацій живого слова та гарного вокалу. Адже виконання вокального твору потребує не тільки вокально-технічних навичок, але й уміння проникнути в образ, створений композитором і поетом, і, звичайно, володіння словом.

Слово в співі повинно бути простим, правдивим і живим, як у людському мовленні. Слово в поєднанні зі звуком голосу і мелодією повинно нести в собі конкретні живі думки і почуття людини. Вокальний звук співака знаходиться в прямій залежності від слова-думки. Якщо співаку зрозуміло слово-думка, то гармонійне злиття думки – слова – звуку допоможе йому формувати вірний вокальний звук і емоційну виразність. Одним із ефективних і дуже корисних видів роботи у формуванні взаємозв'язку “думка – слово – звук” є декламування на уроках сольного співу поетичних творів. Співак, знайомлячись з законами виразного читання, з законами орфоєпії, починає розуміти мелодію слова, розуміти інтонацію пунктуації, відтак отримує тверду основу для самостійної творчої роботи. Важливу гармонізуючу роль в складному процесі становлення та розвитку творчої особистості вокаліста грає вивчення і використання у роботі окремих принципів системи К. Станіславського, яка є наукою, зокрема, про те, як, спираючись на об'єктивні закони людської природи, формувати, розвивати та вдосконалювати виконавські здібності. В цій системі для виконавця важлива внутрішня змістова основа – досягнення успіху засобом акторського втілення і перевтілення.

Всесвітньо відомий музикант піаніст-віртуоз Ф. Бузоні свого часу написав про виконання музичних творів невелику брошуру під назвою “Ескіз нової естетики музичного мистецтва”, в якій він висловив багато цінних і зрозумілих музикантам думок. Він писав, що нотація, тобто запис музичних п'єс, є геніальним допоміжним засобом, який дозволяє витримати і закріпити імпровізацію, щоб потім дати їй можливість воскреснути. Завдання виконавця – оживити скам'янілі знаки і привести їх у рух добре розвиненою творчою уявою. Іноді пошуки необхідного емоційного звучання йдуть шляхом штучного застосування прийомів сомбрування, поглиблення або навпаки висвітлення, наближення звучання голосу. Однак дійсної переконливості можна досягти тільки тоді, коли застосування різних вокально-технічних прийомів буде результатом природної потреби у виразному засобі, який допомагає вирішувати те чи інше драматичне завдання.

Знайомство співаків з роботою К. Станіславського у цій царині зможе допомогти їм не тільки у їх сценічній практиці, а й у процесі роботи над постановкою голосу. Вивчення положень системи К. Станіславського стане в нагоді виконавцю і тоді, коли виникає проблема оволодіння собою на сцені. К. Станіславський казав, що не можна з невідповідним тілом передавати несвідомо творчість природи, так точно, як не можна грати Дев'яту симфонію Бетховена на неналаштованих інструментах.

Складні умови публічності заважають творчій роботі. Виходячи на сцену, співак потрапляє в певну залежність від публіки. Це викликає у нього стан закріпачення, напруги, хвилювання і страху, виникає неприродний стан, який заважає вільному процесу творчості – розпадається

багато придбаних вокально-технічних і художніх навичок. Навіть незначне напруження при виконанні твору може серйозно вплинути на якість звучання, на повноту розкриття художнього образу. Підтвердженням тому може служити випадок, описаний у спогадах про Ф. Шаляпіна, якому під час виконання партії Мельника в опері А. Даргомижського “Русалка”, заважала напруга в мізинці лівої руки і тому, на думку співака, роль йому абсолютно не вдалася.

Найчастіше у художньо-виконавському аспекті більшості вокалістів-початківців має місце “скутість”, “м'язовий затиск”, який негативно впливає на творчість. Цей вокально-виконавський “затиск” надовго загальмовує як вокальний розвиток так і зростання творчої індивідуальності. Розкріпачення може наступити тільки при відповідній роботі педагога.

К. Станіславський щодо цього стану в акторів писав: “Для творчого самопочуття важливими є не тільки душевні, а й тілесні властивості, здібності, стани, необхідні для творчості. Ними повинні бути пронизані всі творчі дані артиста, фізичний апарат втілення: голос, міміка, дикція, мова, пластика, виразні рухи, хода тощо. Вони повинні бути яскравими, барвистими, надзвичайно чуттєвими і рабськи підкоряться велінням внутрішнього почуття” [6, с. 62].

Наші свідомі зусилля, спрямовані на звільнення тіла від зайвої напруги, можуть дати бажаний ефект щодо тих органів, діяльність яких підпорядкована нашій волі. Якби ми не намагались привести в потрібний стан мускулатуру внутрішніх органів, це нам зробити не вдасться. Неможливо, наприклад, зупинити посилене серцебиття, викликане почуттям страху. Але цей стан м'язової несвободи у внутрішніх органах зникне само собою, як тільки увагу буде по-справжньому зосереджено на заданому об'єкті.

Тільки в тих випадках, коли співак трактування музичних творів підпорядковує органічним законам творчості, що укорінено в самій природі людини, він може розраховувати на успіх. Це відбувалося і тоді, коли не існувало не тільки системи Станіславського, але і самого Костянтина Сергійовича. Так як система не що інше, як практичне вчення про природні органічні закони творчості, то звідси і випливає, що коли б актор не грав – хоча б двісті років тому, – якщо він грав добре, тобто переконливо, щиро, заразливо, він неодмінно грав “за системою Станіславського”, незалежно від того, усвідомлював він це чи не усвідомлював, діяв навмисно або ж стихійно підкорявся голосу свого таланту, вимогам самої природи. Станіславський не вигадував законів акторського мистецтва, він їх відкривав. Система є прекрасним, нев'янучою спадщиною його творчої діяльності, яка допомагає виконавцям розкривати свій творчий потенціал.

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

При відтворенні безперервної звукової лінії велику роль відіграє вірне дихання, рівномірна витрата запасів повітря. Цей процес становить для виконавця значну складність, тому що є результатом вірного співвідношення слуху і м'язово-фізіологічних відчуттів. Не потрібно фіксувати увагу початківця на встановленні “опори”, тому що це призводить до форсування дихання. Дихання повинно розвиватися не всупереч індивідуальності співака, а на його природній основі.

Співак, набираючи занадто багато повітря, втомлюється, не може впоратися із підзв'язковим тиском і тому важко переходить до потрібної норми повітря, що видихається. Нерівномірність витрати дихання обов'язково приводить до неоднакової щільності звукового

поток, а звідси – до підняття і опускання фізичної сили звуку. У співака повинно бути постійне відчуття, ніби все повітря, яке він видихає, перетворюється в корисний звук. У співі дихання, крім поповнення запасу повітря і крім ролі розділових знаків, має ще й велике психологічне значення – дихання слугує найприємнішим і найважливішим виразником нашого душевного настрою – веселий дихає легко і жваво, засмучений – важко і повільно, той, що страждає, або озлоблений, сильно втягує повітря тощо. При передачі подібних настроїв, особливо на сцені, необхідно звертати увагу на дихання і використовувати його відповідно до вимог настрою. Коли співак користується диханням як засобом художньої виразності, то м'язи дихальних органів самостійно розвиваються і поступово дихання стає слухняною зброєю в свідомості співака, підкоряючись його волевому, творчому імпульсу. Дихання повинно розвиватися не всупереч індивідуальності співака, а на його природній основі.

Насиченість, повнота і пружність вокального звуку великою мірою залежить від вібрато. Наявність у голосі вібрато надає звуку емоційності, динамічності, життєвості і виразності. Однак тут також потрібно відчувати міру, оскільки надлишкове використання вібрато може викликати відчуття абстрактної “красивості”, ніяк не пов'язаної зі стилем та змістом твору, який виконується. Співати з почуттям зовсім не означає вібрувати на кожній ноті. Вібрато – це засіб відтворення почуття, а не доведення його присутності. Іноді пошуки емоційного звучання йдуть шляхом штучного застосування прийомів “сомбрування”, “заглиблення”, або, навпаки, “висвітлювання”, “наближення” звучання голосу. Однак дійсного переконливого звучання, щирості й свіжості у відтворених емоціях можливо домогтись лише тоді, коли застосування різних вокально-технічних прийомів буде результатом природної необхідності, яка йде від внутрішнього психологічного настрою співака. Порух душі має бути за кожною музичною фразою. Вокальна мова повинна залежати від творчих завдань, які ставляться перед співаком. Зрозуміти, визначити своє ставлення до образу, знайти оптимальний варіант художнього втілення – ось надзавдання кожної творчої людини. І, звичайно, чим більш інтелектуально розвинений виконавець, тим більш образною та змістовнішою буде його музична мова. Але одного інтелектуального зусилля тут недостатньо. Розв'язання художньо-виконавського завдання потребує також добре розвиненої уяви. Творча уява є особливою формою людського мислення, і вона потребує постійного розвитку. Щоб збагатити свою емоційно-творчу палітру, оволодіти мистецтвом відтворення почуттів, співак має пройти великий шлях пізнання.

Говорячи про вокально-виконавську творчість, необхідно, перш за все, відмітити специфічність цього виду мистецтва. Його складність полягає в тому, що співак є одночасно музикантом і контролером вокальної технології, інструментом, виконавцем і творцем художньої концепції та її сценічного втілення. Найвище завдання художника-вокаліста полягає у тому, щоб засобами добре сформованого голосу і вірної подачі слова, засобами гнучкого психотехнічного апарату, слухняного завданням волі та розуму, засобами зовнішнього утілення створювати сукупність артистичних засобів, створювати те художньо-ціннісне, яке закладено поетом і композитором в тому чи іншому творі. Процес створення художнього образу складається з безперервного ряду “вирішень”, які митець повинен приймати, щоби матеріалізувати свій естетичний ідеал. Вибір естетично виправданих форм завжди базується на складному об'єднанні того, що митець усвідомлює і того, що ним як мотив вирішення усвідомлюється погано, або навіть не усвідомлюється зовсім. Цей не усвідомлюваний мотив вирішення завжди присутній в дійсно художній творчості. Якби творчий процес перетворювався до кінця в акт раціональний, ясно усвідомлюваний і логічно аргументований, то цим би підірвалася основа і сутність художнього процесу, його інтимність і сила проникливого бачення.

У ході навчання співу всі методичні та виховні засоби мають спрямовуватись на духовне становлення особистості співака, на його індивідуальне виховання, згідно з яким професійне зростання особистості стане процесом художньої творчості, в результаті якої сформується, в ідеалі, індивідуальний образ співака – досконалий фахово та духовно.

Список використаних джерел

1. Арановський М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора / М.Г. Арановський // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1979. – Т.2. – 686 с.
2. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного / Ф.В. Бассин. – М., 1968. – 468 с.
3. Васенина К.В. Проблема слова в пении / К.В. Васенина. – М. : Музыка, 1969. – С. 145–162.
4. Гарсиа М. Школа пения / М. Гарсиа. – М. : Музгиз, 1957. – 127 с.
5. Кармин А.С. Интуиция и бессознательное / А.С. Кармин. – М., 1979. – С. 90–97.
6. Мирзоева М.О. Анализ исполняемого вокального произведения / О.М. Мирзоева // Вопросы вокальной педагогики. – М., 1964. – Вып.2. – С. 5–51.
7. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1972. – 344 с.
8. Платонов К.К. Осознанное и неосознанное в свете теории стражения / К.К. Платонов. – М., 1979. – 285 с.
9. Понтрягин П.М. Некоторые вопросы формирования и воспитания певца-актёра / П.М. Понтрягин. – М. : Музыка, 1971. – 176 с.
10. Станіславський К. С. Работа актора над собою / К.С. Станіславський. – К. : Мистецтво, 1953. – С. 145.

The article defines the main aspects of the integrity of vocal and artistic formation of singers, the formation and development of their creative potential. In any aesthetic sphere, including in musical activities, the principle of unity of the technical and the artistic, as the embodiment of a certain value in the professional and personal formation of an individual, is the basis of the existence of the phenomenon of art itself. This principle, which by its nature is the leading one in any field of music activity, involves the subordination of technical development to the artistic goals. In implementing this principle, technical techniques are only a means of revealing artistic designs of music works, while the content contained in the musical work, acts as the starting point in the method of working on the technical side of the musical material. The problem is that a long-term aspiration of creating a single method of education of singers, of qualitative harmonization of the technical and the artistic, does not give the results. And even if the single method is used in the education of singers, vocal practice will necessarily flow along the usual channel and every teacher will teach the singers following their own, individually developed method. The method of teaching is a symbiosis of the experience and the spiritual nature of a teacher. It is as difficult to change it as it is to transform the spiritual state of a formed person. There are as many methods of teaching as there are teachers of singing.

The purpose of the article is to determine the most important aspects of the integrity of the vocal formation of singers, which represent a harmonious connection of the technical and the artistic-performance spheres, as well as to ascertain the most effective ways of developing the creative potential of singers and improving their performing skills.

Key words: *creative potential, cantilena, phrasing breathing, diction, artistic figure.*

УДК 371.3:786.2

Юлія Тарчинська
Julia TarchynskaМЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ГРИ
У МОЦАРТІВСЬКОМУ СТИЛІ ПІАНІЗМУMETHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMING THE TECHNIQUE
OF PLAYING MOZART'S PIANO STYLE

У статті висвітлюються питання раціонального формування фортепіанно-виконавських навичок як свідомого оволодіння їх взаємозумовленими та взаємозалежними компонентами; визначається зміст прийомів гри, засвоєння яких створює умови ефективної технічної підготовки виконавця; наведено приклади їх доцільного напрацювання у моцартівському стилі піанізму.

Ключові слова: фортепіанно-виконавські навички, методи раціонального формування техніки гри, стиль, способи стилевідповідного звуковидобування.

Питання розвитку техніки ігрових рухів були найпоплярнішими в історії виконавського мистецтва. Історія цього питання показує, що пошук оптимальних методів технічного розвитку, зокрема піаніста, по суті, завжди був пов'язаний із вибором предмета спрямування свідомості: виявленням найдосконаліших форм ігрових рухів; максимальною увагою до звукового результату при інтуїтивному налагодженні слухо-рухового зв'язку; пріоритетністю звукового результату з використанням додаткової уваги до рухової сторони виконавських дій.

Сучасне розуміння потреби досягнути єдності технічного й художнього розвитку виконавця як гармонійного поєднання його музично-художнього виховання з формуванням "цілеспрямованої" (на звуковий результат) та "доцільної" (зумовленої завданням фізичної зручності) техніки ґрунтується на вагомих дослідженнях принципів рухової активності людини (П. Анохін, М. Бернштейн, В. Зінченко, Л. Чхайдзе та ін.). Унаслідок цього питання свідомого підходу до "слухового" та "рухового" складників методу опанування ігрових прийомів перестало бути дискусійним у фортепіанно-методичних працях. Водночас важливим залишається завдання щодо уточнення змісту процесу усвідомленого формування рухового складу ігрових дій, а також завдання визначення кола тих піаністичних навичок, опанування якими прискорюватиме технічний розвиток виконавця.

Чітко зрозуміти умови оптимального формування виконавських навичок дає змогу аналіз живого руху видатного дослідника мозку ХХ ст. М. Бернштейна, а саме тих закономірностей, що лежать в основі механізмів утворення рухової навички [3].

У роботах вченого зазначається, що перед початком певної цілеспрямованої діяльності в мозку створюється *внутрішня модель мети* ("образ передбачуваного майбутнього"), тобто образ майбутньої дії, результату, на досягнення якого і спрямована певна дія. Цей образ і є вищим суддею та регулятором, що впорядковує способи досягнення (рухи) у часі та просторі.

Забезпечення такого регулювання здійснюється за допомогою *замкненого кола управління*, що ґрунтується на обробці та передаванні інформації про відповідність своїх рухів меті, що досягається. Тобто отримувані через органи відчуттів сигнали (сенсорні) про хід виконання дії зіставляються з її образом і закріплюються (або ж гальмуються) за руховими імпульсами як відповідні (чи не відповідні) внутрішній моделі мети. Так поступово складається сенсомоторна система, у якій точно скоординовано сенсорні корекції щодо різних елементів рухової активності.

В інструментальному мистецтві в інтегральному образі діяльності скоординовані: зумовлена музичним завданням мета виконавської дії та руховий склад необхідних ігрових прийомів. Успішність формування інструментально-виконавських навичок, відповідно, досягатиметься завдяки наявності якомога чіткіших слухового образу та образу виконавських рухів.

Щодо методів формування музично-слухових уявлень, у музичній педагогіці є вагомий напрацювання. Питання ж створення образу раціональних ігрових прийомів, на перший погляд, може викликати сумнів.

Однак ефективний спосіб формування образу рухового складу прийомів гри допомагають визначити положення дослідників проблем руху з погляду психології Н. Гордєєвої та В. Зінченка [5]. Науковці відзначають таку властивість сформованого сенсомоторного образу, що виявляється у придатності цього образу для регуляції нових дій. Він може ефективніше виконувати роль регулятора щодо того чи іншого класу рухів. Обсяг цього класу звичайно обмежений: сформований образ не може бути придатним для всіх випадків життя, але побудований, він виявляється інваріантним до деякої множини виконуваних дій [5, с. 123].

Отже, одне із завдань оптимального опанування прийомів гри полягає у виявленні спільності керуючих рухами корекцій уже відомих дій та нових.

В опануванні прийомів гри можна спиратися на руховий досвід індивіда з різних сфер його життєдіяльності. Варто лише зіставляти потрібну піаністичну дію зі знайомими типами рухів, у яких відчуття, потрібні для фізично зручного її виконання, є яскраво вираженими, добре випробуваними.

Інваріантність інтегрального образу діяльності до деякої множини виконуваних рухів дає змогу виявити не лише оптимальний спосіб опанування конкретних прийомів гри, а й умови ефективної технічної підготовки виконавця загалом. Логічно зауважити, що для цього потрібно з'ясувати зміст тих ігрових навичок, сутнісні характеристики яких виявлятимуться варіативно у всій різноманітності виконавської техніки піаніста.

Прогресивна фортепіанно-педагогічна практика визнає: одним із головних напрямів процесу формування досить складної системи виконавських навичок піаніста має бути його звукове виховання. Так, Є. Тімакін з цього приводу зазначає: “Музика – мистецтво у звуках. Тому міра засвоєння всіх піаністичних навичок, а також один з головних критеріїв якості виконання (як найелементарніших п'єс, так і складних творів) полягає у звуковому результаті” [8].

Думку про пріоритетність формування звукотворчої культури виконавця при опануванні ним піаністичних майстерності підтверджує і висновок, що міститься в науковому дослідженні з проблем фортепіанно-виконавської теорії В. Сраджева [7, с. 62]. Автор наголошує, що головною руховою корекцією в управлінні виконавськими діями інтерпретатора музичного твору є якісні характеристики отриманого звукового результату.

Отже, навички звукотворення є основою виконавської техніки.

Відповідно до основних характеристик фортепіанного інтонування навички звукотворення узагальнюються або типологізуються на рівні окремих способів видобування звуків на інструменті. У цих ігрових прийомах зберігаються завдання вираження музичного змісту, адже тут можуть поєднуватися всі типові ознаки виконавських засобів виразності.

Формально художньо-ігрові навички узагальнюються до типологічної шкали штрихів, динаміки гучності, змінної темповості, різних способів використання педалі. Водночас сферу цих засобів виразності зараховують у музикознавстві до стильових ознак поряд з іншими важливими аспектами структури музичного стилю: музичним тематизмом, музичною мовою, музичною формою. Отже, органічний зв'язок усіх стильових елементів спонукає до всебічного вивчення історично усталених особливостей мистецтва фортепіанної вимови, стильової специфіки її еволюції. Тому й узагальнення щодо різних параметрів способів звуковидобування мають стосуватися певного музично-стильового середовища.

Узагальнене осмислення взаємозв'язку та взаємозалежності компонентів способів стилевідповідного звуковидобування відповідатиме реальним завданням оптимального

формування фортепіанно-виконавської техніки, оскільки дасть змогу вільно оперувати засвоєними знаннями і навичками відповідно до подальшого втілення конкретних інтерпретаційних рішень.

Конкретизація методів здійснення узагальнень під час виявлення особливостей поєднань виразних засобів певного музичного стилю та відповідних виконавських ресурсів зумовлюватиметься змістом роботи в тому чи іншому інструментальному курсі: ескізне опрацювання якомога більшої кількості музичних творів, звернення до аналогій та порівнянь тощо. Важливо, щоб головним завданням залишалося свідоме опанування зазначених зв'язків. При цьому не обов'язково вивчати твори всіх наявних композиторських шкіл. Зі збільшенням міри підпорядкованості стильових елементів зростає їх "універсальність", тобто відносна другорядність таких стильових компонентів, як способи звуковидобування, посилює їх значення інваріанта для звукотворчості. Враховуючи це та факт спорідненості фонічних ідей фортепіанних стилів, в інструментальному класі варто опановувати типові засоби виразності стилів, визначальних для розвитку піанізму.

Одним із найвидатніших представників клавірно-виконавської культури, одним із найвідоміших композиторів-віртуозів, що синтезував кращі ознаки ряду стильових напрямів своєї доби, постає геній австрійського композитора В. А. Моцарта. Його твори наповнюються істотними образними контрастами – трагічного та комічного, смішного й величного. Проте теза й антитеза розвиваються у Моцарта великою мірою в одному напрямку. Показовою для митця є "гіпер-артистична сполученість протилежних якостей в їх гармонізуючій доповнюваності" [2, с. 153].

Фортепіанна спадщина композитора – це органічна цілість, у котрій поєдналися історично складена клавірна політебральність (клавесин, чембало, орган) із оркестровою динамікою саме фортепіанної звучності. Загалом Моцарт писав уже для того ж інструмента, що й Л. Бетховен, К. Вебер, Ф. Шопен, тобто для інструмента того ж типу, що і сучасне фортепіано, хоча і не настільки могутнього як роялі "Стенвей", "Блютнер". Але все ж ідеал піаністичного стилю Моцарта був іншим, ніж ідеал, що виник на початку XIX століття.

Вихований як піаніст, він творив під впливом цього інструмента і як композитор. Водночас дуже швидко Моцарт починає мислити незалежно від клавіру, і наспівність стає для нього основним законом, спочатку у вокальній, а згодом і в інструментальній музиці. Його фортепіанні твори наповнює наскрізна мелодичність – однозначний та водночас неочікуваний зв'язок окремих звуків і фраз. Прообраз цієї мелодичності – у реально співаній мелодії – оперній арії, романсі, пісні. Проте мелодії композитора відрізняються від плинного смичка мелодій Ф. Шопена, Р. Шумана, С. Рахманінова. Його теми настільки виразно "розмовляють", що видається, ніби вчуваються слова. Розмовний характер мелодій Моцарта посилює їх інтенсивний гармонічний розвиток, динамічність та мінливість образів, почуттів. Тому кожен виконавець фортепіанних творів композитора зобов'язаний вміти філірувати звук, володіти його градаціями (в тому числі *mezzo voce*) і незмінно дотримуватися художнього смаку.

Своєрідність стилю гри самого Моцарта полягала у почутті і смаку, відсутності будь-яких перебільшень. Ось, що він пише в одному з листів: "... Як пристрасті – сильні чи ні – у своєму вираженні ніколи не повинні доходити до відрази, так і музика, навіть у найстрашнішій ситуації, ніколи не повинна зневажати вухо, навпаки, вона і тоді повинна все ж приносити задоволення, тобто завжди повинна залишатися музикою" [1, с. 427].

Поняття "стиль виконання музики Моцарта" найперше передбачає повне виключення будь-якого форсування звуку, невиправданого його акцентування. Також важливо пам'ятати висловлювання самого митця стосовно цінності докладної гри, де кожен тон повинен бути наповненим, кожен звук прослуханим.

З огляду на техніку гри тонкому філіруванню камерного звучання у фортепіанних творах композитора сприятиме така організація ігрового апарату, коли вся моторика буде зосереджена у рухливих пальцях, а надто у їх чутливих подушечках. Знаменита віртуозна техніка

самого Моцарта, бездоганна й блискуча, ґрунтувалася на досконалому розвитку пальцевої гри. Для нього критеріями доброї техніки були природна легкість, спритність і гнучкість, плавна пружність. Моцарт був переконаний, що ніколи не здобуде великої моторності той, хто обтяжує руку, або надміру зловживає рухами цілої руки [6, с. 302]. Свободі та елегантності піанізму у стилі моцартівської гри, отже, відповідатиме економна робота ігрового апарату, коректність доцільних рухів, поєднання необхідної активності пальцевої техніки з інколи об'єднуючим мелодичну лінію пасажів пластичним рухом руки.

У процесі формування особливого туше, потрібного для чіткого окресленого звучання при грі Моцарта, важливим напочатку буде опанування пальцевого руху-взяття клавiші, тобто руху пальця в долоню або “на себе”, що сприйматиметься як “зачеплене” зависання на клавiші вільної руки. М'язові скорочення у пальцях та кисті потрібно врівноважувати прагненням до розвантажування-розгинання м'язів плеча та частково передпліччя.

Підготовкою до опанування цього руху можуть слугувати певні потрібні асоціації: перебирання струн гітари, бандури, арфи; неспішне ковзання пальця по клавiші “на себе”; викликання у пам'яті звичного способу звільнення руки від втоми та напруження після тривалого навантаження – витягування її м'язів від плечового суглоба (до відчуття розгинання й розтягування м'язів додається відчуття розтягнення суглобів, особливо плечового).

Виконуючи цей прийом на фортепіано, – зберегти відчуття опори і “зачеплення” подушечки пальця за клавiшу та цілісності дій руки, що одразу після моменту звуковидобування налаштовується на рух, яким починається відведення її від корпусу та розгинання-розслаблення. Міра активності фаланги пальця під час взяття клавiші в описуваному способі гри є визначальною для виразності окресленого та щільного звуку. Максимальна чутливість пальця досягається під час ледь помітного або ж і уявного ковзання по клавiші “на себе”.

Опанований, цей прийом звуковидобування може застосовуватись у різноманітних туше без будь-яких перебільшень у зовнішній формі руху, виключно як принцип організації ігрової дії.

Вміле виконання віртуозних епізодів у фортепіанних творах Моцарта – легких, рівних, сяючих – потребує неабиякої рухливості у суглобах кисті піаніста. Сформувати відчуття вільних, активних та “автономних” дій пальців можна за допомогою тренування активності й водночас інерційності їх рухів. Наприклад, опановуючи гру трелі, можна плавним рухом “на себе” натиснути подушечками пальців одразу дві клавiші. Далі, продовжуючи їх утримувати, – добре розвантажити руку. Залишаючи її вільною у великих ланках, легкою, швидкою та пружною дією підняти один із пальців “відстрибуючим” рухом, інерція якого може виявитися у незначному “ресорному” поштовху в опорному (що залишається на клавiші) пальці. Легко спираючись тепер лише на нього, попередній варто дещо підняти від суглобів кисті для замаху-“розгону” і чутливою подушечкою досить швидко й пружно (з певною мірою інерції після замаху) взяти клавiшу. Одночасно тим же пружним рухом сусідній палець “свідомо” “відстрибує” від клавіатури (також з певною мірою інерції-відповіді на поштовх граючого пальця).

Напрацювання прийому у повільному темпі дозволяє після кожного звуковидобування миттєво припиняти активізацію кисті та пальців, звільняючи їх від зайвого напруження і тим самим створюючи умови для взаємодії у туше всіх ланок піаністичного апарату. Повільний темп опанування прийому, однак, не повинен позначатися на швидкості одночасних рухів пальців: до та від клавіатури.

У виконавському процесі пальці високо не піднімаються. При напрацьованих пружній та легкій їх рухливості, свободі у рухах руки чіткість вимови досягається мінімальною амплітудою активних пальцевих натискань і “відстрибувань”.

Залежно від штрихового багатства пальцева активність може доповнюватися використанням інерційних рухів, що йдуть від суглобу зап'ястя. Такі рухи будуть доречними у легких швидких побудовах із відривчастим туше.

Загалом ідеалом туше на ранньому віденському фортепіано було чітке роздільне звучання. Видатна польська клавесиністка В. Ландовська детально його характеризує: “Вся специфіка особливого туше, потрібного для того, щоб грати Моцарта, знаходиться в подушечці пальця. Таке туше дає виразно окреслений і щільний звук – самостійний і дуже визначений. Його відточений контур попереджує злипання з оточуючими звуками. В цій автономності полягає його власне життя... Зернисті звуки, які можна порівняти з постукуванням маленького молоточка, поміщені на тлі ясного супроводу, виводять мелодію щонайчистішого *bel canto*” [6, с. 318]. Співної виразності мелодіям Моцарта у його тонкій, але подрібненій грі надавало детальне динамічне нюансування, вживані у межах фраз *crescendo* і *diminuendo*.

Артикуляція водночас займає чільне місце у скарбниці виразних засобів музики Моцарта: від маркованого стакато, граційного *perle* до гнучкого легатного штриха співних побічних тем. Штрихи Моцарта слід розглядати як виразний нюанс. Іноді це – оркестровка: коли його фортепіанні твори наповнені великим розмахом почуття, віддзеркалюють його ж грандіозні симфонічні та оперні творіння. Інколи – смичкові штрихи. Часто – вокал у найрізноманітніших проявах, оперні характеристики [4, с. 100].

Тому в інтерпретації фортепіанних творів Моцарта особливої ваги набуває детальна копітка робота над декламаційною виразністю фразування, барвистістю тембрової палітри, контрастністю динаміки. Водночас усі деталі нюансування – позбавлені будь-яких перебільшень – повинні узгоджуватися із всебічним повним осягненням твору, із розумінням різних історично усталених моделей інтерпретації Моцарта, із свідомим вибором між “романтичною” чи “академічною” манерами виконавського прочитання фортепіанних творів композитора.

Його унікальний довершений стиль не випадково породив різні інтерпретаційні напрями. У погляді на подальший розвиток піанізму, на наступні композиторські стилі мимоволі виникають асоціації із багатогранністю фортепіанної музики митця: посилення оркестрового характеру фортепіанної фактури у творах Л. Бетховена, Ф. Ліста, С. Рахманінова; аристократизм та вишуканість камерної динаміки у музиці Ф. Шопена, який ніби розвиває елегантність і мелодизм творів австрійського генія; зрештою короткозвучність тону, ясність класичної фрази в “перкусійному” піанізмі С. Прокоф'єва теж мають свої паралелі із творами першого надобдарованого піаніста в історії музичної культури.

Детальне вивчення цих стилістичних зв'язків, певної наступності прийомів піанізму дозволять глибше осягати мистецтво фортепіанної гри, характер піаністичного втілення образно-сміслових елементів єдиного метатексту “фортепіанної партитури”.

Список використаних джерел

1. Аберт Г. В. А. Моцарт. Часть первая, книга вторая / Пер. с нем., вступ. ст., коммент. К. К. Саквы / Г. В. Аберт. – М. : Музыка, 1988. – 608 с.
2. Андросова Д. Концерт №24 c-moll В. Моцарта як предмет виконавської інтерпретації Г. Гульдом та В. Деветці / Д. Андросова // Виконавське музикознавство. Науковий вісник: зб. ст. Вип. 58. Кн. дванадцята / НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2006. – С. 145-155.
3. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений: избр. психол. труды / Н. А. Бернштейн; ред. В. П. Зинченко. – Москва; Воронеж:[б. и.], 1977. – 604 с.
4. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве: сб. ст. и матер. / Н. Голубовская / [Сост. Е. Бронфин]. – Л. : Музыка, 1985. – 142 с.
5. Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
6. Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах : навч. посібник / Н. Б. Кашкадамова. – К. : Освіта України. – 2009. – 416 с.
7. Сраджев В. П. Проблемы развития фортепианной техники / В. П. Сраджев / Ташкент. ин-т культуры. – Ташкент : Фан, 1987. – 118 с.

8. Тимакин Е. М. О значении звукового воспитания в пианистическом развитии / Е. М. Тимакин // Музыкальная академия. – 1997. – №1. – С. 110–111.

The issues of piano performing skills' rational formation are highlighted in the article as conscious mastering of their co-creative and interdependent components; the content of performance's methods are defined, mastering of which creates the conditions for effective technical preparation of a performer. The examples of their mastering in Mozart's piano style are given.

Stylistic peculiarities of the corresponding sound-creation are provided in Mozart's works by:

1) the considerable figurative kaleidoscopic in his piano works and at the same time the harmony of its opposite qualities;

2) keyboard's polytimbral that is supplemented by the orchestra dynamic in the pianistic sonority;

3) the transparent melody with "the conversational" character of the themes in his music;

4) the expressiveness of the sense and taste, absence of the overstatements.

The meaning of "the style of performing of Mozart's music" in the concerned aspect of this article provides the full avoidance of the unwarrantable forcing of the sound, inappropriate its accenting; circulation of such types of flourishes that makes provision for using of the principled position relative to the rational organization, first of all, the fingers' motility of the performer.

In general, the sound-creative work in the performance of Mozart defines some specific tasks that are relative to the declamatory expressiveness of the observation of phrasing, the brilliance of the timbre palette, the variety of dynamic.

Detailed study of the analyzed features of Mozart's pianism in its stylistic connection and appointed succession will permit to understand the art of piano playing deeper, the character of the pianistic personifications of the figurative and semantic elements of the only one meta-text of "the pianistic score".

Key words: *the piano's performing skills, methods of rational formation of performing technique, style, means of style corresponding sound formation.*

УДК 7.046.3

Антоніна Штогрин
Antonina Shtohryn

ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ТА СХІДНО-ХРИСТІЯНСЬКОЇ АТРИБУТИКИ Й АРХІТЕКТУРИ

ON THE ISSUE OF TEACHING ART DISCIPLINES AND ORIENTAL-CHRISTIAN ATTRIBUTES AND ARCHITECTURE

Стаття присвячена розгляду специфічних педагогічно-мистецьких питань щодо особливостей адаптації майбутніми фахівцями – художниками і реставраторами – архітектурних об'єктів. Охарактеризований короткий соціально-історичний опис дає змогу ознайомитися з причинами та витоками значних соціально-етнічних змін, міграцій на прикладі етнічних українців Польщі в порівнянні з ситуацією заходу України. Комплекс пропонованих і описаних заходів та проведених робіт являється предметним для становлення фахових навичок майбутніх художників, наочним посібником прикладних заходів та умінь.

Ключові слова: *сакральне мистецтво, монументальне мистецтво, адаптація архітектурного об'єкта, архітектура інтер'єру, вівтар, ікона.*

Особливості сучасної вищої мистецької освіти щодо засвоєння навичок планування і виконання робіт з реставрації, адаптації, включають низку специфічних комплексних педаго-

гічних мистецьких заходів – як основи фахової підготовки. Викладачам мистецьких дисциплін, плануючи їх освітні програми, зокрема сакрального мистецтва, корисно подати студентам прикладну основу, яка стосується, наприклад, робіт з відновлення архітектурно-мистецької складової у діяльності релігійних та духовних організацій і функціонування сакральних споруд.

Упродовж XIX–XX ст. більшість народів центральної та східної Європи, що зазнавали фізичних та ідеологічних утисків, спричинених наслідками протистоянь, зміною державних кордонів, двома світовими війнами, відновили власну національну, духовну ідентичність, відбулись фундаментальні зміни, зокрема в континентальних етнічних міграцій, соціальному укладі.

На прикладі етнічних українців, – втрата майна як особистого, так і громадського, зокрема храмів при численних “великих переселеннях”, виселення польською комуністичною владою з території закерзоння, саме українців – на територію колишньої Східної Пруссії, на захід Польщі, помор'я, під час акції “Вісла”.

Пізніші закриття храмів під час антирелігійних заходів 40–60-х рр. теж було фактичною втратою майна, що прокотилось Україною, наслідками котрого було їх масове “перепрофілювання” під складські та інші технічні потреби.

Зворотнє повернення за призначенням на поч. 90-х рр., коли за нових умов довелось знаходити, або переобладнувати також, навпаки, господарчі та виробничі приміщення під релігійні потреби.

Повернення архітектурних споруд почалось з 1991 р. Так, тільки у Львові та Тернополі змінило колись втрачену конфесійну приналежність за різними оцінками до півсотні сакральних споруд. У Польщі, починаючи з 1989 року, відновлено у цілком нових умовах: перепрофілювання, перепланування, перевлаштування переданих українським місцевим громадам сакральні споруди у цілком інших за профілем приміщеннях.

На Поділлі найактивніше ці процеси відбувались у великих містах, де знаходились пам'ятки, зокрема: Городок, Старокостянтинів, Ізяслав, Кам'янець-Подільський та ін.

Повернення споруд Кам'янця-Подільського відбувалось на території державного архітектурного музею-заповідника: ц. св. Миколая (XVI ст.), ц. св. св. Петра і Павла (XVI ст.), тринітарського костелу (к. XVIII ст.).

Костел тринітаріїв, одного з латинських орденів, веде свою історію з XII ст. Сформувавшись у католицькій Іспанії, займався серед іншого – викупом невільників та бранців. Шатрова архітектура споруди виконана у традиціях пізнього бароко та західної, т.зв. римської архітектури, композиція фасаду з вертикальними стрімкими пілястрами з капітелями тосканського ордеру, поперечними карнизами, характерним обрамленням віконних та дверних порталів. Звивистий фронтон, наверху в закінченні пілястрів вінчають скульптури ангелів, папи Інокентія III та погруддями достойників, декоративними вазонами.

Костел опоясує вертикальний мур, що формується частково як оборонна стіна, з декоративним циркульним тумбовими підвищенням та оздобленням у вигляді скульптур засновників ордену “жебраків заради св. Трійці” Жана де Мата та Фелікса Валуа.

За відсутності на момент передачі за призначенням ордену тринітаріїв у Кам'янці, вирішено було передати греко-католицькому ордену Редemptористів.

Східні обрядові традиції як відомо, дещо розходяться з латинськими. Щодо відправи релігійних служінь, різниця полягає у місцеположенні і ролі жертівника підчас відправи кожного з обрядів. Запроектуйте перед фронтальною західною стіною в оригіналі, у греко-католиків міститься за іконостасом.

Головний вівтар тринітарського костелу (1907 р.), виконаний з природного каміння, полірованих: сірого граніту, мармуру, пісковика та золоченого різьбленого вапняка, обрамлений чотирма колонами з коринфськими капітелями, на сходовому підвищенні, розміщений у фронтальній частині інтер'єру, в центрі композиції котрого була поставлена скульптура Богородиці (не збереглась) є композиційним акцентом у архітектурі інтер'єру. З 1992 р. заповнена зараз живописним зображенням св. Йосафата. Намісного святого, котрий потрапляє у центр

композиції. Стилiстичний ансамбль iнтер'єру також витриманий у стилi пiзнього бароко. Питання адаптацiї пiд схiдний обряд стосується, найперше – встановлення у типово латинському iнтер'єрi схiдно-християнського атрибуту – iконостасу та змiною композицiйної доминанти.

Конструкцiя iконостасу передбачає дерев'яну несучу автономну конструкцiю, закрiплену в основi та з бокiв. Проблемою є те, що встановлення перегороди порушувало б вiзуальну концентрацiю – багато оздобленому кам'яному вiвтарi. Проектант вирiшує максимально полегшити та вiдкрити середину пластичної композицiї, надаючи легкостi конструкцiї з закрiпленою, також максимально полегшеним обрамленням “Тайної вечери”, бароковою аркою та символiчним голубом з променями.

Царські Ворота доволi широкi помiрної висоти з ажурною рiзьбою. Ряднiсть вирiшено не збiльшувати бiльш як у “намісний” та “празниковий” ряд. Завершення колон iконостасу вiнчають капiтелi також у коринфському стилi та перекрито декоративним, що нав'язує до iснуючої форми кам'яного карнизу – профiлю з завершеннями колон у формi декоративних вазонiв.

Декоративнi гiпсовi настiннi плафони архiтектури iнтер'єру в оригiналi, очевидно, планували вiдвести пiд полiхромiї у виглядi вертикально розмiщених попарних композицiї. Тепер планується виконати у естетицi козацького бароко з затосуванням золочення, полiхромiї на темному тлi з динамiчними композицiями фiгур достойникiв. Розчленованi на композицiйнi парнi групи з багатим декоруванням складними, також парними колонами. Декоративнi композицiї лiпних плафонiв повторюють малюнок у рiзьбленнях рам нижнього та празникового ряду iконостасу.

Стилiстика встановлення iконостасiв у iнтер'єрах схожих, переданих у користування релiгiйних громад споруд, доволi розмаїта. Традицiйний “намісний ряд” i “празниковий” ряд присутнi у бiльшостi реновацiйних проектiв, навiть зовсiм умовному виглядi стацiонарних мармурових, окремо стоячими порталiв-рам (церква Успiння на вул. Мiодовiї у Варшавi, що теж повернуто у користування української громади в кiнцi 80-х р.р. ХХ ст.)

Українцi, котрi проживають сьогоднi на пiвнiчних, пiвнiчно-захiдних землях Польщi, отримують, викупляють, часом розбудовують для себе храми найрiзноманiтнiший спiсiб. Вiд переоснащення колишнього будинку пожежної частини (Лiдзбарк Вармiнський), з аскетичними, конструктивiськими рiшеннями за повної вiдсутностi найменшого декору, встановлених традицiйних дворянських iконостасiв. Перепрофiлювання кооперативної комори у с. Лельково пiд церкву з прибудовою дзвоницi. Будiвництво нового собору у м. Ольштин.

Внутрiшнi ансамбль собору визначений хрестово-купольною архiтектурою церкви Покрови. Полiхромiї копiї схiдних iконописних зображень Малгожати Давидюк, iконостас, виконаний у стилi неокласики з iконами за схiдними взiрцями – як приклад вдалого поєднання незвичної, хоча композицiйно вивiреної еклектики схiдного iконопису та класичної архiтектонiки iконостасу, вдало вписується у загальний європейський естетичний контекст.

Передача протистанської кiрхи Гурово Єлавецьке (арх. Б. Боберський) для потреб мiсцевої української громади. Тут збережено аскетичний уклад з використанням нетинькованих цегляних стiн, характерних для iнтер'єру кiрхи, пiдкреслюють абсолютно аскетичну трактовку iкон Новосiльського.

Трапляються випадки зовсiм модерного характеру, як от ц. у Бiлому Борi на заходi Польщi, де автор Є. Новосiльський зовсiм модерно трактував полiхромiї та оформлення iнтер'єру. Тут саме будiвництво нового храму дало змогу витримати стилiстику та гармонiю мiж архiтектурою екстер'єру i загальною стилiстикою автора. Вiдкритi, локальнi кольори тла iкон, статично трактованi фiгури святих на iконах, витриманi в стилiстичнi зображувальнi схiдної iконописної практики. Умовна геометрична, вихолощена декоративнiсть написiв, стає частиною загальної кольорової композицiї на контрастi з самим тлом. Застосування кольорового люмiнiсцентного свiтла як частини центральної композицiї та вiдкритих, модерних локальних форм, нарiвнi з вiдвертими геометричними циркульними округленнями та лаконiчними конструктивiськими

вертикальними лініями архітектури храму, служитиме виразним, наочним прикладом для майбутніх українських митців.

Список використаних джерел

1. Данилюк А. Шляхами України. Етнографічний нарис / Архип Данилюк. – Львів : Світ, 2003. – 256 с., іл.
2. Паньків В. Навколо ікони / В. Паньків // Наше слово (Часопис українців у Польщі). – № 27. 7 липня. – 2002.
3. Репресована Україна 1917-1941 років. Проф. М. Роженко Академік Академії наук вищої школи України. Персональний сайт Історика В. Білоконя.
4. Nowosielski J. Inność prawosłwna. – W, 1985. – 125 s.
5. Czerni H. Wielcy malarze. Jerzy Nowosielski. – Wrocław, 2000. – 32 s.
6. Nowosielski J. Wokół ikony. Jerzy Nowosielski – W, 1985. – 156 s.

The article deals with specific pedagogical and artistic issues within the adaptation of architectural objects, architectural interiors to the stylistic needs of social and religious organizations and denominations by future specialists – artists and restorers. There have been also given the examples of architectural objects and adaptation of non-core objects; transfiguration, modernization, giving modern shade to the archaic vision of the elements of attributes. The author presents a new interpretation of the customary stylistics of the Eastern rite, the influence and interplay of religious symbols and stylistics. In addition, there have been also suggested the examples of existing buildings, engineering techniques and variants of solution for compositional ornamental combinations. The short social and historical description given in the article makes it possible to get acquainted with the causes and origins of significant socio-ethnic changes, migrations on the example of ethnic Ukrainians in Poland compared with the situation in Western Ukraine. General picture of the state and transfer of abandoned sacred objects is given. The process of adaptation and giving the attributes of some denominations to others for the needs of existing and functioning of religious ceremonies is considered on the example of the Trinitarian church (now the church of St. Jehoshaphat). A brief historical-artistic description of the history of the Trinitarian Order, typical features of the style, the architecture, the authorship and its peculiarities are given. There is also presented a brief technical description of the building and the architecture of the interior; the analogies and comparisons are also given. The common features of the existing monastic orders within the Roman Church are shown. The principal differences in denominations' stylistics, rituals and calendar priorities are revealed. The description of the materials and decorative part of the altar is given. The author also describes the stylistics and the structure of the decoration of the pilasters, capitals, ceilings and cornices. The stylistic assessment and the brief description of the iconostasis and other examples of similar installations are given. The complex of the proposed and described activities and works is vital for the development of professional skills of future artists; it is considered to be a visual guide to applied activities and skills.

Key words: sacred art, monumental art, adaptation of architectural object, interior architecture, altar, icon.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.016:811

Алла Богуш
Alla Bohush

МОВЛЕННЕВОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ

SPEECH CREATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN AS A MEANS OF FIGURATIVE SPEECH DEVELOPMENT

У статті представлено розвиток образного мовлення дітей передшкільного віку засобами мовленнєвотворчої діяльності. Визначено сутність понять “мовленнєва діяльність”, “мовленнєвотворча діяльність”, “образне мовлення”, введено у науковий обіг дефініцію “креативно-творче образне мовлення”, “креативно-творчі ігрові мовленнєві ситуації”.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, образне мовлення, креативно-творче образне мовлення, мовленнєвотворча діяльність, креативно-творчі ігрові ситуації, діти передшкільного віку.

Будь-яке наукове дослідження має своє наукове підґрунтя, на якому вибудовуються вихідні позиції його організації. Отже, теоретико-методологічною платформою експериментального дослідження з розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами мовленнєвотворчої діяльності виступили наукові праці таких учених: фізіологів (П. Анохін, М. Бернштейн, І. Красногорський, І. Павлов, І. Сеченов та ін.) щодо розвитку в дітей самосвідомості, саморегуляції особистості, емоцій тощо; психологів (В. Андрієвська, Л. Виготський, О. Запорожець, І. Зимня, І. Калошина, О. М. Леонтьєв, Д. Ельконін, Т. Піроженко, Б. Теплов та ін.) про творчість, творчу діяльність, якісні психічні новоутворення дітей дошкільного віку, зони найближчого і актуального розвитку, мовленнєву діяльність та її види; педагоги (Л. Березоська, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Попова, В. Родзіховська, Ю. Руденко, К. Чуковський, С. Цейтлін та ін.), які дослідили специфіку словесної творчості дітей дошкільного віку, сутність мовленнєвотворчої діяльності, специфіку розвитку виразного і образного мовлення дітей, а також розкрили особливості організації передшкільної освіти (А. Богуш, О. Ковшар, Т. Степанова та ін.).

Незважаючи на певні наукові досягнення в галузі мовленнєвого розвитку дітей, практика дошкільної освіти засвідчує низку суперечностей між: вимогами щодо формування творчої особистості дітей передшкільного віку та відсутністю програмно-методичного забезпечення її розвитку; наявністю образного компонента виразного мовлення у випускників ДНЗ та відсутністю адекватного мовленнєвого середовища його стимулювання.

Метою статті є з'ясувати вплив мовленнєвотворчої діяльності на розвиток образного мовлення дітей; схарактеризувати ключові поняття дослідження.

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, в процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний і мовленнєвий розвиток. Одним із видів діяльності, в яку безпосередньо занурена дитина, є мовленнєва і навчально-мовленнєва діяльність (Л. Виготський, А. Богуш, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Ф. де Соссюр, Л. Щерба та ін.).

Мовленнєву діяльність розуміємо як специфічний вид діяльності, що має (як і всі інші види діяльності) свій предмет, мету, засоби, мотив, мовленнєві дії і операції, здійснюється за допомогою мовленнєвих знаків у процесі спілкування. У процесі мовленнєвої діяльності дитина набуває певних мовленнєвих умінь і навичок. Активна мовленнєва діяльність стимулює творчі мовленнєві прояви дітей. В. Сухомлинський убачав джерело дитячої творчості саме в мовленнєвій діяльності. За його словами, “емоційно-естетичне забарвлення слова, його найтонші відтінки – ось у чому життєдайне джерело дитячої творчості; слово для дітей є засобом висловлювання їхнього ставлення до краси довколишнього світу” [8, с. 205-206]. Водночас педагог зазначає, що творчість не приходить до дітей сама по собі, з якогось натхнення, творчості потрібно вчитися.

Творчість розглядаємо як процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; відкриття, винахід. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціативність, адже активність характеризує діяльний стан особистості. Тільки творча особистість може здійснювати творчу діяльність, результатом якої можуть бути створення матеріальних цінностей, творів мистецтв, відкриття в науці, вироби дитячої творчості. Творчість виявляється в усіх видах людської діяльності. Натомість виокремлюють і її специфічний вид – творчу діяльність, тобто діяльність, яка не має аналогів для наслідування і її результатом є нестандартні оригінальні продукти у формі створення принципово нових матеріальних і духовних цінностей [5, с. 76].

Творча діяльність, за І. Калошиною, спрямована на розв'язання задач, для яких характерна відсутність у предметній сфері не тільки способів розв'язування, але й насамперед предметно-специфічних знань, необхідних для його розробки – постулатів, аксіом, законів тощо; творча діяльність характеризується для суб'єкта невизначеною можливістю розробки нових знань та на їх основі способу розв'язання задачі [8, с. 45].

Учена описує і механізми творчої діяльності, як-от: а) пошук невідомого за допомогою аналізу через синтез; б) через взаємодію інтуїтивного і логічного початків; в) через зворотний зв'язок; г) за допомогою евристичних прийомів і методів [8].

Психологічну характеристику творчої діяльності знаходимо у працях засновника дитячої психології Л. Виготського [5]. За його словами, творча діяльність – це будь-яка діяльність людини, яка створює щось нове; не має значення, чи буде це якась нова річ зовнішнього світу, створена творчою діяльністю, чи відомою будовою розуму або почуття, які притаманні тільки самій людині [5, с. 3]. Л. Виготський поділяє діяльність на два види: репродуктивну, пов'язану з процесом пам'яті, яка відтворює минулий досвід людини чи діє за певним зразком. Другий вид діяльності, за його словами, комбінуюча або творча діяльність, результатом якої є створення людиною нових образів, предметів, дій, поведінки, художніх чи мистецьких творів на основі минулого досвіду, його комбінування в новому вигляді. За словами вченого, “сама творча діяльність людини робить її істотою, яка звернена в майбутнє, його творцем, який видозмінює своє теперішнє” [5, с. 5].

Л. Виготський зазначає, що творчі процеси “у всій своїй силі” виявляються уже в ранньому дитинстві, в її уявлених творчих діях та іграх, у її словесних фантазіях. Учений на основі аналізу творчої діяльності дитини виводить перший і “надзвичайно важливий” закон: творча діяльність безпосередньо залежить від багатства і розмаїття попереднього досвіду дитини, саме тому виникає необхідність збагачення уявлень дітей про довкілля різними засобами і в різних видах діяльності [5].

Зазначимо, що найбільш яскраві її прояви спостерігаються в мовленнєвій діяльності дітей у різних формах: у сюжетно-рольовій грі – через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії, творчі розповіді; в пізнавальній діяльності – через висловлювання-міркування, висловлювання-пояснювання, висловлювання-запитання. В образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їх коментар, словесне висловлювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через самопрезентацію і фантазування; в художньо-мовленнєвій діяльності – через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також мовні ігри-дражнили, лічки, скоромовки, загадки, заклички [4, 6].

Компонентами мовленнєвої діяльності дітей передшкільного віку виступають творчість і креативність (В. Андрієвська, А. Богуш, Л. Березовська, І. Попова, Р. Чумичьова та ін.).

Креативність, за термінологічними джерелами, розглядається як здатність породжувати, створювати незвичайні ідеї (вироби, тексти тощо), відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні завдання і ситуації [12, с. 225].

Креативно-творче мовлення розуміємо як творчий мовний потенціал дитини, її творчі здатності, що виявляються в оригінальних, індивідуально створених продуктах мовленнєвої діяльності (творчі розповіді, оповідки, самостійно створені казки, віршовані й римовані творчі ігри тощо), які дитина використовує в різних видах діяльності й у спілкуванні з іншими. За В. Андрієвською, креативну дитину вирізняє інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, відкритість до нового досвіду та ідей, вміння вбачати проблеми в тому, що для інших видається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, а також здатність дивуватись і захоплюватись [1, с. 432].

Розвиток креативно-творчого мовлення залежить не тільки від особистісних якостей дитини, а й від вихователя, її активної взаємодії з дитиною, від низки педагогічних умов, які вихователю потрібно створювати у процесі навально-виховної роботи з дітьми.

Н. Гавриш увела в науковий обіг поняття “мовленнєвотворча діяльність”, яке вчена розглядає як опосередкований мовою, оформлений у різних типах висловлювання процес оперування, комбінування уявленнями [6, с. 26].

Мовленнєвотворча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання, є наступним після словотворчості етапом, на якому дитина здобуває знання про мову і мовлення, активно творчо ставиться до процесу опанування мови. Мовленнєвотворча діяльність дітей дошкільного віку, за Н. Гавриш, це діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що навіяні художніми творами, сприйманням довкілля. Вищим щаблем мовленнєвотворчої діяльності, на її думку, є словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання [6, с. 78-79]. Мовленнєвотворчу діяльність учена поділяє на два види: в умовах організованого навчання у взаємодії з вихователем і в ситуації ініціативної творчої діяльності дітей.

В умовах організованого навчання ініціатива майже завжди виходить від вихователя, який заздалегідь планує зміст навчання, тему, навчальні завдання. Завдання під час заняття, майже завжди зорієнтовані на кінцевий результат – скласти оповідання на тему, розповідь за картиною, казку за іграшками тощо. І вся попередня робота на занятті та до нього налаштована на підготовку дітей до створення творчого продукту (орієнтування в певній темі, актуалізація словника, граматичні вправи, естетично-емоційне збудження). Вихователю у здійсненні керівництва творчою діяльністю дітей прагне привести складені дітьми твори у відповідність до літературно-мовленнєвих норм. Саме цим пояснюється його активне втручання в дитячу розповідь: вказівки, навідні запитання, пропонування кількох варіантів, тактовні виправлення, доповнення, підказки тощо.

В ініціативній творчості дитина зосереджена переважно на самому творчому процесі, у якому вона – головна фігура. Її цікавить сюжет, літературна чи ігрова інтрига, результат подій, які вона собі уявляє. Дитина діє самостійно, і будь-яке втручання педагога з метою вдоскона-

лити результат може загальмувати творчий процес, а то й зупинити його. У власну творчість дошкільник переносить здобуті раніше знання, вміння, навички, він творить так, як може, як у нього виходить. Чим вище рівень підготовленості, обізнаності дитини, тим більш якісною, яскравою, оригінальною буде її спонтанна творча діяльність [6, с. 82-85].

Предметом дослідження було обрано розвиток образного мовлення дітей передшкільного віку в мовленнєво-творчій діяльності, оскільки саме означена діяльність під керівництвом вихователя стимулює розвиток креативно-творчого образного мовлення дітей.

Учені (Л. Кулибчук, І. Попова, Ю. Руденко та ін.) по-різному визначають поняття “образне мовлення” як: специфічний, складний процес суб'єктивного відображення фактів, явищ предметів (їх ознак) докіль у вигляді конкретно-чуттєвих понять, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця [9]; процес усвідомлення, розуміння, вживання у процесі мовленнєвої діяльності слів і словосполучень у переносному значенні (використання у розмовному мовленні тропів) [10]; встановлення асоціативних зв'язків між двома (кількома) предметами чи явищами (встановлення спільних рис, ознак), перенесення ознак з одного предмета на інший, і як результат цього – виникнення нового метафоричного переносного значення слова [3, с. 16-17].

Як бачимо з поданих визначень ученими, механізмом образного мовлення є креативно-творче мислення людини, що характеризується пластичністю, динамічністю, дозволяє легко переходити від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого, при цьому самостійно створювати новий мовленнєвий продукт – образне висловлювання.

Психологічні механізми продукування образного мовлення дозволяють увести в науковий обіг поняття “креативно-творче образне мовлення”, яке розуміємо як специфічний складний процес суб'єктивного відображення дитиною докіль (предметів, явищ, їх ознак, фактів, подій), змісту текстів художніх творів, казок у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних між собою, реальних чи створеною уявою у свідомості дитини, доречно використання мовленнєвих новоутворень, експресивної образної лексики в мовленнєво-творчій діяльності.

Педагогічними умовами розвитку креативно-творчого образного мовлення виступили: креативно-творча спрямованість мовленнєвої діяльності дітей; стимулювання у дітей креативно-творчих проявів, вживання образних висловлювань у процесі спеціально створених мовленнєвих ігрових ситуацій; занурення дітей в активну креативно-творчу мовленнєву діяльність.

Стрижнем експериментальної методики розвитку креативно-творчого образного мовлення виступили: а) креативно-творчі мовленнєві ігрові ситуації за змістом українських народних казок; б) ситуації успіху дитини.

Під креативно-творчою мовленнєво-ігровою ситуацією розуміємо ситуацію, що виникла між дітьми у процесі творчого відображення ними змісту знайомого художнього твору, яке супроводжується зв'язним (діалогічним або монологічним) мовленням, ігровими діями, розподілом ролей, застосування дитиною мовних і немовних засобів виразності.

У дослідженні було задіяно тексти українських народних казок, зокрема мовні засоби виразності у їх текстах (образні вирази, порівняння, зачини і кінцівки, повтори, пісеньки, приказки, імітація), а також немовні засоби виразності (міміка, жести, рухи, дії, покази). За змістом знайомих казок дітей учили розігрувати окремі епізоди казок із використанням образної експресивної лексики.

Зазначимо, що будь-яка креативно-творча мовленнєва діяльність супроводжується емоціями і почуттями, тобто відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди і негативними (у ситуації неуспіху). При організації експериментального навчання передбачалось урахувати ситуації успіху.

Відомо, що будь-який успіх особистості пов'язаний насамперед з позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності. Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини дошкільного віку, яка за своїм психологічним

складом є надзвичайно емоційною істотою. Пам'ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху. У цьому зв'язку намагались перетворити результат попередньої діяльності дітей у позитивні емоційні стимули для виконання креативно-творчих завдань у різних мовленнєвих ігрових ситуаціях. Було використано такі ситуації: “Маленькі казкарі”, “На лісовій галявині”, “У царині весняних квітів”, “Пригоди ввічливих слів”, “Подорож у світ приказок”, “Зустріч казкових героїв”, “На гостинах у лисички (зайчика, вовка)”. Крім того, дітям пропонувалися мовленнєві вправи креативно-творчої спрямованості: “Золотий ліс”, “Барвіста осінь”, “Навпаки”, “Маленькі поети”, “На іменини до гарбуза”, “Місячні барвісті слова”, “Слова-художники”, “Чия казка краща?”, “Фарби зими” тощо.

У результаті цілеспрямованої систематичної роботи більшість дітей експериментальної групи досягли високого рівня розвитку креативно-творчого образного мовлення – 16% (на констатувальному етапі цей рівень був відсутній), на достатньому рівні виявлено 22% (було 8%), на середньому рівні стало 54% (було 38%) і на низькому рівні залишилось 8% (було 54%). У дітей контрольної групи відбулися лише незначні позитивні зрушення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розвитку креативно-творчого образного мовлення дітей в інших видах діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. В. Креативність / В. В. Андрієвська. – Енциклопедія освіти // НАПН України / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1037 с.
2. Богущ А. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / Алла Богущ, Людмила Березовська. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008 – 203 с.
3. Богущ А. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : навч. посібник / А. Богущ, І. Попова. – К. : “Слово”, 2014. – 194 с.
4. Богущ А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : “Слово”, 2006. – 304 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Психологический очерк. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
6. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : Монографія / Н. В. Гавриш. – Донецька : ТОВ “Лебідь”, 2001. – 218 с.
7. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Винорградова Н. А и др. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 399 с.
8. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности / И. П. Калошина. – М. : МГУ, 1983. – 168 с.
9. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: автореферат дис. канд. пед. наук / Л. М. Кулибчук. – Одеса, 1999. – 22 с.
10. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : автореф. дис. канд. пед. наук / Ю. А. Руденко. – Одеса, 2003. – 24с.
11. Сухомлинський В. О. Рідне слово / В. О. Сухомлинський. – Вибр. твори: [в 5 т]. – Т.3. – К. : Вид. “Рад. ник”, 1977. – С. 201–218.
12. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор. – 2005. – 640 с.

The aim of the article is to disclose the influence of digitizing activity on the development of figurative speech of preschool-aged children and to determine the key concepts of research.

There is given the definition of the original concept “speech activity” in the course of which children's creative manifestations develop under teacher's influence.

The essence of the concept “creativity” as a component of speech activity is revealed; speech creativity is considered as the creative potential of a child, his / her creative abilities, manifested in the original, individually created products of speech activity. The notion of “preschool children's speech creative activity” is presented (N. V. Havrysh).

The concept “figurative speech” is defined; the concept “creative-imagery speech of preschool-aged children” is introduced into pedagogical use as a specific complex process of the subjective reflection of the child in the surrounding reality; the content of artistic texts in the form of concrete sensory representations which are associated with each other, real or imaginary; the use of speech neoplasms in the process of communication; expressive-figurative vocabulary in speech creating activity. The pedagogical conditions for the development of creative imagery speech are described alongside with the game creative situations and situations of success.

Key words: *creativity, creative activity, figurative speech, creative-figurative speech, speech creating activity, creative-speech situations, children of preschool age.*

УДК 373.2.016 : 003 – 28.31

*Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk*

РОЗМАЇТТЯ ДИТЯЧИХ КНИГ – ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

VARIETY OF CHILDREN BOOKS – THE PREREQUISITE OF FORMING PRESCHOOLERS' READER'S INTEREST

У статті розкрито сутність інтересу та його роль у навчанні, визначено ознаки читацьких інтересів дошкільників; окреслено роль дорослих у формуванні інтересу до читання; висвітлено погляди науковців на сутність книги як об'єкт освітньої діяльності; зроблено типологію дитячих книг.

Ключові слова: *дитяча книга, дошкільники, читацький інтерес, формування, типологія дитячих видань, види книг, розмаїття.*

Сьогодні читання пронизує усі сфери життєдіяльності людини. Воно покладене в основу освітньої, пізнавальної, інформаційної, професійної сфери її діяльності. Стрімке зростання інформації, яку необхідно засвоїти, потребує збільшення темпу читання, якості та швидкості розуміння прочитаного і прийняття рішення. З огляду на це, читання стає основою освіти і провідною навичкою самоосвіти людини упродовж життя. Проте аналіз рівня читацької та інформаційної компетентності громадян України свідчить про кризу читацької культури. Усе частіше можна почути думку, що електронні засоби інформації здатні частково, а той повністю забезпечити всі потреби людства, пов'язані з освітою, культурою, вихованням та дозвіллям. Це зумовлено втратою в суспільстві інтересу до читання. Тому формування читацьких інтересів у наймолодших користувачів книги є актуальною проблемою сьогодення.

Комплекс питань, пов'язаних із визначенням змісту роботи, завдань, форм, методів, прийомів роботи з дитячою книгою в ДНЗ, розглянуто в працях вчених лінгводидактів А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, А. Виноградової, Р. Жуковської, Н. Карпинської та інших. Особливості сприймання дітьми змісту художніх творів розкрито в дослідженнях психологів О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Никифорової, С. Рубінштейна та ін. Питанням естетичної цілісності книги як художнього твору й функціонального предмета приділяли увагу дослідники дитячої книги С. Гавенко, К. Волощук, М. Мартинюк, Е. Огар та ін. Проблема створення

вітчизняної дитячої книги для дітей дошкільного віку є предметом вивчення сучасних мистецтвознавців – М. Єфімової, К. Касьяненко, П. Попової. Питання підготовки дошкільників до майбутньої читацької діяльності висвітлено у працях Л. Гурович, А. Зрожевської, Т. Потоцької. Залежність впливу художньої літератури на виховання дітей від наявності в них інтересу до цього виду творчості обґрунтовано у працях класиків педагогіки С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського). Про вплив інтересу на навчальну діяльність дитини йдеться в дослідженнях О. Дусавицького, Л. Редькіної, О. Чебикіна, В. Юркевича. Поряд з тим, проблема формування читацьких інтересів дошкільників шляхом залучення їх до спілкування з різними видами дитячих видань потребує доопрацювань.

Мета статті – визначення типів і видів дитячих видань, розкриття специфіки взаємодії педагога з дітьми дошкільного віку для підвищення в них інтересу до книги, як об'єкта пізнання та читання.

Інтерес у навчанні є своєрідним епіцентром активізації навчання, розвитку пізнавальної активності вихованців, формування в них позитивного ставлення до процесу й результатів своєї праці. Вміння щось побачити, здивуватися, захотіти негайно зрозуміти, що чому і як відбувається, знайти в собі сили, щоб відшукати відповіді на ці запитання самостійно, не відступати перед труднощами, а діставши відповідь, знову прагнути вперед, у незвідане, – все це, разом узятє, і є інтерес. Інтерес дарує радість творчості, пізнання. Він міцно пов'язаний з гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням, волею, стимулює розвиток і саморозвиток, ставить особистість із об'єкта в суб'єкт діяльності [6, с. 26]. Без інтересу до книжки неможливо навчити дитину вчитися, користуватися нею як джерелом знань. Читацькі інтереси дошкільників проявляються у позитивному ставленні до занять із книжкою – розглядання, слухання, пізніше й читання, у прагненні ознайомитися з нею як із джерелом нових знань і переживань, предметом доступного пізнання світу.

Одним із шляхів формування читацьких інтересів дошкільників є залучення їх до спілкування з різними видами книг. Розмаїття форм, фарб, звуків, матеріалів, способів отримання інформації збагачують уяву дитини не лише про книжковий простір, а й про світ загалом, закладають фундамент для самостійного читання й читацької культури у подальшому житті. Для того, щоб дитина осягнула світ книги, його користь і принади, потрібна допомога дорослих, які мають володіти культурологічними й педагогічними знаннями, щоб зацікавити дитину книгою як функціональним предметом, її змістовим наповненням, можливостями у задоволенні освітніх, виховних, духовних і пізнавальних потреб, формувати навички користування та поводження з книгою, готувати до читання, донести до її свідомості значущість книги в житті людини.

Серед об'єктів освітньої діяльності дошкільників і молодших школярів, книга – найбільш складне явище. Як продукт соціальної діяльності, вона й досі не має єдиного тлумачення. Книгознавці розглядають книгу як джерело спілкування між людьми; засіб інформації й формування різних поглядів; засіб пропаганди знань і виховання; особливу форму видання; продукт видавничо-поліграфічної діяльності; видання, створене з урахуванням специфіки сприйняття контенту дитиною певного віку, виконане в друкованій, аудіальній та мультимедійній формах. У педагогіці дитяча книга розглядається як засіб передачі накопиченого людством досвіду – сукупності розумових, моральних, етичних, естетичних, гуманістичних цінностей; модель сприйняття світу дитиною, яка формується на основі освітньо-пізнавальної, творчо-моделювальної, ігрової, комунікативної функцій, що змінювалися та доповнювали одна одну в історичному поступі суспільства.

Поступовий розвиток та синтез означених функцій, поєднаних на різних технологічних основах призвели до появи різних видів дитячих книг, які книгознавці, мистецтвознавці та педагоги вирізняють за різними ознаками.

Так, мистецтвознавець М. Єфімова, досліджуючи дизайн дитячої книги України, пропонує типологію дитячих видань за способом представлення інформації – друкована, електронна,

альтернативна та з її функціональними й конструктивними особливостями [3, с. 143]. К. Касьяненко, вивчаючи витoki, стан і тенденції української ігрової дитячої книги, виокремлює її види за носіями інформації – паперові, непаперові (тактильні, електронні) та комбіновані [5, с. 182]. Критеріями визначення видів дитячих книг у педагогічному вимірі (за Г. Ткачук) є цільове призначення дитячих видань (художні, пізнавальні, навчальні) та їх придатність у роботі з дітьми (формат, об'єм книги, кількість і характер творів) [6, с. 33-45]. Вищезначені класифікації безперечно є суттєвими, але кожна з них відображає специфіку того кола дослідження, у площині якого воно здійснювалося. Поза увагою дослідників залишилися аспекти, пов'язані з особливостями сприйняття книжкової інформації, характер дитячих книжкових видань, які не тільки доповняють попередні наукові напрацювання, а й повніше відображатимуть зміст роботи з дитячою книжкою в ДНЗ, що передбачає ознайомлення з книгою як функціональним предметом, місцем зберігання й передачі інформації; орієнтування дітей у розрізненні зовнішніх і внутрішніх елементів книги; навчання правил користування книгою; формування повноцінного сприйняття різножанрових літературних творів, виховання естетичних смаків і моральних переконань.

На основі вищезначених напрацювань та власних доробок зроблено типологію дитячих видань, яка допоможе педагогам, батькам вихованців зорієнтуватися у видовому розмаїтті дитячих книг, викликати інтерес до них через різні способи взаємодії і бажання вчитися читати. Визначальними чинниками типології, за М. Єфіменко, є рід (дитяча книга як предмет і об'єкт дизайну), вид (за способом представлення інформації), підвид (за функціональною особливістю), типологічна група (за функціонально-конструктивними особливостями) [3, с. 143]. За способом представлення інформації, виокремлюємо три види книжкових видань: друковані (найчисельніші), електронні (електронна віртуальна інформація) й альтернативні (книга як засіб комунікації у предметно-просторовому середовищі), які відтворюють одну й ту ж книгу, але в різних аспектах і є окремими формами сприйняття світу дитиною.

Друковані видання – це вид дитячих книг, виготовлений засобами поліграфії та оформлений у вигляді скріплених або не скріплених аркушів паперу, на яких відтворено текст та/або графічне зображення. Друк для нього – головний спосіб представлення інформації. За функціональним призначенням друковані видання бувають: навчально-пізнавальні, ігрові та творчо-моделювальні. За конструктивними особливостями навчально-пізнавальні видання поділяються на два підвиди: книга-кодекс (традиційна в нашому розумінні форма зшитої книги), карткова книга, сторінки якої є окремими картками, що можуть роз'єднуватися і з'єднуватися. За функціонально-конструктивними особливостями й придатністю у роботі з дітьми (формат, об'єм) ці видання можуть бути: великоформатні, середнього формату й “книжки-малюки”; “тонкі” і “товсті”. Для читання твору вголос і розглядання його ілюстрацій групою дітей, вихователь має використовувати великоформатні видання. Для роботи з підгрупою дітей чи індивідуальної роботи в осередку книги слід мати книжки-“колективки” (кілька екземплярів одного видання) середнього формату. “Книжками-малюками” діти можуть користуватися під час індивідуальних занять, ігор, занять в осередку книги. Такі книжки найбільш практичні в роботі з молодшими дошкільниками, оскільки вони зручні в користуванні, містять мало тексту. “Тонкі” книги (8-16(30) сторінок), як правило, в обкладинці без титульного аркуша необхідні для того, щоб дитина могла переконатися в тому, що вона зможе прочитати (переглянути) цю книжку. “Товсті” книжки – це збірки віршів, казок, дитячого фольклору, енциклопедичні видання в обкладинках і палітурках, які опрацьовуються разом із дорослим.

За кількістю і характером творів, серед навчально-пізнавальних видань розрізняють дитячі книги трьох основних підвидів: книга, яка містить один твір одного автора, наприклад, Леся Українка “Біда навчить”; книга, яка містить декілька одно чи різножанрових творів одного автора (“Казки” Г. Х. Андерсена, О. Пчілка “Годі, діточко, вам спати” (казки, вірші, загадки, прислів'я); книга, яка містить твори різних авторів і різних жанрів (хрестоматії для читання

дітям – “Джерельце”, “Веселка”, збірки “Про матусю і бабусю” з серії “Чемним діточкам”, де зібрано найкращі вірші сучасних поетів про маму і бабусю).

За характером видання друковані навчально-пізнавальні дитячі книги розподіляють на художні та довідкові. У художніх книгах мистецтвом слова описано дійсність художніми образами, що зумовлює естетичне бачення і насолоду, це сукупність текстів (творів) у прозовій і поетичній формах. Довідкова література – це література допоміжного змісту, що використовується для отримання найбільш загальної інформації, яка не викликає сумнівів з того чи іншого питання. Основними видами довідкової літератури є словники, довідники, енциклопедії, підручники. Окремі видання періодичної преси також використовують як довідкову. У виготовленні друкованих книг використовують різний за якістю папір, картон, іноді в якості вставки – пластмасові диски, шнурівки, іграшки, підвіси, магніти. Сприймається друкована книга, як візуальним (перегляд ілюстрованих книг чи книг-картинок), так і аудіальним шляхом, коли читає дорослий, а дитина слухає.

Друковане ігрове видання, за конструктивно-функціональними особливостями, представлено книгою-конструктором і книгою-трансформером. Книга-конструктор передбачає складання цілісного зображення з окремих компонентів. Сюди відносяться книги-пазли (видання, що складаються з окремих елементів, які у зібраному стані мають вигляд цілісного та композиційного зображення), книги-магніти (складаються із магнітного поля і спеціальних фішок, що кріпляться на поверхню кожного розвороту книги), книги-мозаїки (складаються з окремих комбінаторних елементів у вигляді мозаїки, з'єднання яких забезпечує створення цілісного зображення). Книга-трансформер – це формотворення об'ємно-просторової конструкції через трансформацію площини аркуша за допомогою складання та/або згинання. Книга-трансформер поділяється на такі типологічні підгрупи: книга-гармошка; книга-тунель; книга-метаморфоза, книга-панорама. Книга-гармошка представлена як ширмочка й використовується як декорація. Книга-тунель характеризується наявністю наскрізного вирізу всередині, крізь який бачимо зображення на інших сторінках. Перший паперовий тунель датований серединою XVIII століття, слугував втіленням театральних сцен. Сторінки книг-метаморфоз розрізаються на кілька частин, що дозволяє читачам комбінувати зображення по-різному залежно від того, як їх відкрити. Формуються такі книги з одинарних друкованих аркушів, які складаються вертикально або горизонтально. Книги-панорами започатковані в японській культурі орігамі. Вони бувають площинно-рельєфними (із засувками, відкидними клапанами, спливаючими елементами) та об'ємними у 3D форматі. Конструктивна особливість об'ємної книги-панорами полягає в тому, що на її розворотах зображення розкриваються у вигляді складної за формою конфігурації. Ці фігури сконструйовані, склеїні, або вставлені так, що при закритті книжки вони складаються і стають плоскими. За такою технологією створено книжки-театри [3, с. 144].

Ігрові книги виникли з метою підвищення якості літератури для дітей на українському книжковому ринку, яка б забезпечувала не лише інформаційний зв'язок читця з твором, а й спонукала його до інших пізнавально-розвивальних і розважальних дій шляхом взаємодії з різними складовими книги (рухомі, звукові, спливаючі елементи тощо), які розвивають у дітей навички читання, лічби, навчають основ геометрії та інших умінь. Разом із казками, загадками, віршами, прислів'ями, оповіданнями такі книжки відносять до оригінальної художньої літератури для дошкільнят та учнів молодших класів. Книжки-іграшки можуть демонструватися на занятті замість відповідної іграшки. Крім того вони зручні для розвитку художніх і конструктивних здібностей дітей, для занять з розвитку мовлення і збагачення активного словника, оскільки інтенсивно діють на органи чуття при усвідомленні ними відтінків у значеннях слів (котик, коток, вушка, очки, хвостик, шубка тощо). На нашу думку ігрова концепція читацького розвитку людини є основною, оскільки саме гра найбільше сприяє розвитку мовленнєвої сфери дошкільника і набуттю культурологічного досвіду. “Читаємо-граючись” є домінуючою моделлю розвитку дитини як читача і формування його читацьких інтересів.

Творчо-модельовальні видання друкованого формату поділяються на дві типологічні групи: книги-саморобки та книги-розмальовки. У саморобці закладено елементи трудової діяльності, що передбачають дії (розфарбовувати, вирізати, клеїти, збирати). Книга-розмальовка розвиває зображувальну діяльність, яка поєднує розумову та фізичну активність. Засвоєння навичок та вмінь малювання пов'язане з розвитком таких волевих якостей як уважність, наполегливість, витримка [3, с. 144]. У використанні в роботі з дітьми таких книг потрібно дотримуватися принципів доступності (відповідність зображень віку дітей) і наочності (наявний показ кольорового оригіналу.) Книга-розмальовка може включати додаткові елементи (трафарети, наклейки, олівці, фломастери). Взаємодія дитини з такими книгами сприяє розвитку креативного мислення, творчої уяви та здібностей. Словесний коментар дій, знарядь праці і самих зображень спонукає дитину до зв'язних висловлювань, збагачує її лексику.

Традиційний друкований формат книжкових видань – найдавніший та найпоширеніший в Україні. Нетрадиційними варіантами є комбінування їх з іншими матеріалами та пристроями. Наприклад, друкована книга з: хутряними вставками, шнурівками, підвісами, пластмасовими дисками, з іграшками, їстівними матеріалами, підсвічуванням, стереоокулярами, з електронним пристроєм тощо. Інноваціями у друкованому книговидаванні є продовження друкованої книги у цифрових засобах та проєкціювання зображеного на друкованій книзі.

Електронні видання – це текст, який пройшов редакційно-видавничу обробку, а також може містити графічні, мовні, музичні відео- та фотофрагменти, що разом становлять цілісний продукт. Застосування мультимедійних компонентів, звукового супроводження, використання відеофрагментів, а також анімаційних елементів сприяє кращому сприйняттю поданої інформації. Завдяки новим технологіям, електронне видання включає й елементи взаємодії автора з користувачем книги. Електронні видання залежно від способу подання інформації включають такі типологічні групи: аудіовидання, мультимедійне й інтерактивне [2].

Аудіовидання (фонограма) – це формат видання із записаними на матеріальному носіїві звуковими коливаннями (мова, музика, або умовний сигнал). Воно містить вербальний твір, озвучений професійними акторами, дикторами чи авторами, записаний у цифровому форматі. Найчастіше носить пізнавальний характер. Матеріальним носієм інформації є платівка, магнітофонна касета, CD, DVD компактдиски. Мультимедійне видання містить систематизований матеріал, який пройшов редакційну обробку, поєднує традиційну статичну (текст, графіку) і динамічну інформацію різних типів (музика, відеофрагменти, анімацію) впливає одночасно на кілька органів чуття реципієнта. Носії інформації – CD, DVD. Для виробництва електронних книг використовують усі складові мультимедіа – відео, 3D анімація, цифрове графічне зображення, текст, звуковий та голосовий супровід [2]. Поєднання різних носіїв інформації у мультимедійному електронному видаванні є головною його особливістю, що забезпечується відповідними програмними засобами. Інтерактивне видання – типологічна група електронного формату, має нелінійну структуру подання інформації, що дозволяє брати участь у побудові змісту дитячої книги, прямо взаємодіючи із засобом відображення. Читаючи мультимедійну книгу, читач не може вплинути на неї, в інтерактивному видаванні він може змінювати шрифт, фон тексту, звук, відкривати й закривати ілюстрації тощо. Такі видання містять ілюстрації з інтерактивними елементами та іграми для дітей, передбачають вхід у віртуальну реальність із можливістю взаємодії з її персонажами, виконують творчо-модельовальні, ігрові та пізнавальні завдання [1, с. 16]. Для взаємодії з інтерактивною книгою потрібний планшетний комп'ютер. Такі видання лише починають з'являтися в Україні, проте в окремих країнах світу вже функціонують електронні книги з гнучким екраном (Корея, Македонія), віртуальні книги у вигляді окулярів, віртуальні інтерактивні книги з проєкційним матеріалом.

На початку XXI століття дитяча книга стає джерелом натхнення для дизайнерів. Поява декоративних чи промислових об'єктів, створених на основі образного рішення або конструктивних та образотворчих елементів дитячої книги обґрунтувала необхідність виокремити в окремий вид альтернативний формат видання. Альтернатива – це необхідність вибору між

двома чи кількома можливостями, які є взаємовиключними. Отже, альтернативна книга – це образ книги, створений засобами об'ємно-просторового зображення, або способом перетворення об'єктів середовища (інтер'єру, екстер'єру) у дитячу книжку [3, с. 145]. Типологічними підгрупами (за Єфімовою) є книга-промисловий виріб і книга-середовище. В основі створення книги-промислового виробу лежить ідея конструктивної трансформації книги та основних її структурних елементів – ілюстрації, тексту, конструкції. Прикладом книги-промислового виробу можуть бути м'які книги-ліліпути з хутра (м'які іграшки), книги-подушки, книги з пальчиковими ляльками, аквакниги для купання, текстильні книги-килимки, книги-гризуни, книги-килимки, що передбачають раннє залучення дітей до спілкування з книжкою. До різновидів такого формату можна віднести і книгу-стілець, книгу-ліжко, книгу-диван, книгу-шпалери, які зацікавлять не тільки дітей, а й інші вікові категорії. Виробниками таких книг є Німеччина, США, Японія, Англія. Прикладами книги-середовища можуть бути будинок у вигляді книги, ресторан для дітей, дитячий майданчик, ландшафт, у яких домінуючими є об'ємні елементи ілюстративного наповнення книги або інсталяція в середовищі (художня техніка, яка використовує тривимірні об'єкти, призначені для зміни сприйняття простору людиною; влаштовується зазвичай у приміщенні, зрідка на відкритому просторі). Альтернативний формат видання презентує зовсім нову модель концепції дитячої книги, яка не виконує навчально-пізнавальної чи творчо-моделювальної функції безпосередньо, проте забезпечує реальність перебування дитини в книжковому просторі, що базується на фізичних (екстрорецептивних) відчуттях та забезпечує формування комунікативного простору й опосередковано спонукає дитину до творчого світобачення.

Готуючи дошкільника до читання, варто пам'ятати, що результативність освітньої діяльності залежить від його інтересу до об'єкта пізнання, мотивації діяльності й особливостей сприйняття навчального матеріалу. Оскільки вербальна інформація у друкованих, електронних й альтернативних виданнях пов'язана з фізичними способами сприйняття: візуальним (зоровим), аудіальним (звуковим), тактильним, смаковим і нюховим (сучасні закордонні розробки), то за “способом сприйняття інформації” виокремлюємо такі види книг, як: візуальні (книги-картинки) – підвид друкованих книг, тактильні книги, аудіо-книги, аромо-книги, густусні та мультисенсорні книги. Тактильні книги призначені для поширення інформації через тактильні відчуття і містять рельєфні кольорові малюнки, або об'ємні зображення, виконані із різних матеріалів. Тактильна книга є одним із основних чинників раннього розвитку інтелектуально-пізнавальних, особистісно-моральних та естетичних процесів, засобом розвитку дрібної моторики для дітей дошкільного віку. Такі книги широко застосовують у роботі з дітьми з вадами зору. Ці книги є підвидом альтернативних, комунікативних книг, представлених як книга-промисловий виріб, який передбачає певну взаємодію [4, с. 122]. Звукові книги (аудіо-книги) поряд із друкованим на папері текстом містять записи звуків на додатковому технічному носії. У таких книгах закладена певна система звукових хвиль, що допомагає впізнати конкретні звукові образи. Це можуть бути книги зі звуковим ефектом (один чи кілька звуків); книги, що розмовляють; музичні книги з клавіатурами; озвучені книги з картинками і ліпучками; текстильна книжка-килимочок з пищавкою. Ці книги є підвидом електронних аудіо-книг. Аромо-книга (друкований формат видання) створюється з використанням ароматизованих речовин, якими покривають сторінки книги. Зміст такої книги відповідає запаху, створює відповідні асоціації. У густусній книзі окремі елементи мають харчові цінності та можуть використовуватися для споживання. Така книга є підвидом альтернативної, інтерактивної книги-середовища. Мультисенсорна книга задіює кілька основних рецепторів задля кращого сприйняття її змісту й посилення емоційного впливу, користі і задоволення від читання. Кожен із вищезначених видів книг передбачає певну специфіку взаємодії з ним: перегортання (книга-кодекс); складання-розкладання (карткова книга, книга-конструктор, книга-трансформер); обертання (друкована книга-вертушка); маніпулювання і споглядання (альтернативні формати видань), вмикання-вимикання та імітація перегорання – електронний

формат видання. Як бачимо, розмаїття книг передбачає урізноманітнення способів взаємодії з ними, що викликає інтерес до книжкового видання, а відтак і до читання.

Отже, дитяча книжка – це універсальна, цілісна скомпонована система світоглядних концепцій, яка формує загальне бачення світу в дитини, й утверджує її соціальну позицію, незамінний чинник формування у дітей естетичних смаків, інтересу до читання й пізнання світу та усвідомлення себе в ньому, що сприяє реалізації розумового потенціалу вихованців. Кожен конкретний етап розвитку суспільства мав свою сферу впливу на сприйняття дитиною світу через книгу, що викликало і відповідні зміни в її змістовій та формальній організації. Розмаїття дитячих книг (за типологією) включає видові, функціональні, конструктивні ознаки, а також придатність у роботі, характер книжкових видань і способи взаємодії з ними. Дитяча книга будь-якого виду зумовлює особливі мотиви (пізнавальний, гедоністичний (задоволення), емоційний, функціональний, комунікативний), керуючись якими, дитина обирає необхідне їй видання. Реалізації мотивів дитячого читання сприяють специфічні властивості дитячої книги, які є пріоритетними під час написання книги для дітей: зрозумілість, простота, визначеність, означеність, природність, оптимістичність, правдивість, достовірність, художність, життєвість, гуманістичність, непорочність, чесність, моральність, народність, глибинність, яскравість та образність. Дорослі мають усвідомити наскільки різноманітний книжковий світ за типами і різновидами видань, кожне з яких присвячене “своєму” читачеві і завдяки якому формується інтерес дитини не лише до книги, як до джерела знань, а й до читання з метою задоволення пізнавальних і соціальних потреб.

Перспективи подальших досліджень бачимо у вивченні можливостей формування читацьких інтересів дошкільників засобами електронних й альтернативних книжкових видань.

Список використаних джерел

1. Городенко Л. М. Інтерактивна книга / Л. М. Городенко // Інформаційне суспільство. – 2010. – № 12. – С. 16–19.
2. Гутиря С. І. Електронні видання: процеси стандартизації і проблеми бібліографічного опису [Електронний ресурс] / С. І. Гутиря. – Режим доступу : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1469>. – Назва з екрану.
3. Єфімова М. П. Типологія дитячої книги / М. П. Єфімова // Українська культура: минуле, сучасне шляхи розвитку : зб. наук. пр. : Записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2015. – С. 143–147.
4. Єфімова М. П. Проектування тактильних книг із вадами зору / М. П. Єфімова // Вісник ХДАДМ. – Харків, 2014. – №2. – С. 121–124.
5. Касьяненко К. М. Генезис функціонального формотворення дитячої книги / К. М. Касьяненко // Вісник мистецтвознавства. – 2012. – № 26. – С. 78–85.
6. Ткачук Г. П. Методика позакласного читання : навч.-метод. посібник / Г. П. Ткачук. – Кам'янець-Подільський : ФОРМ Сисин О. В., 2010. – 264 с.

The article reveals the essence of interest and its role in training, the features of preschool children's reader's interests and the role of adults in the process of formation of interest in reading. The scientists' views on the essence of the book as an object of educational activity are given; the typology of children books (types, subtypes, typological groups and subgroups) is made.

The defining factor of typology is considered to be the method of information representation according to which the main formats of publications are as the following: printed, electronic and alternative. The printed format has the form of the fastened or unfastened sheets of paper where the text and graphic images are reproduced. The electronic format contains the information provided electronically. The alternative format is a book in 3-D format. According to their functions each of them is subdivided into the following subtypes: educational-cognitive, creative- simulating and playing. By their constructive peculiarities printed educational-cognitive publications are divided into such typological groups: books-codes (traditional) and card books; creative-simulating publications are divided into colouring books and

hand-made books; playing publications are divided into books-constructors and books-transformers. Depending on specifics of information representation the electronic format of publications includes the following subtypes: audio, multimedia and interactive publications. The alternative format of publications includes: book as an industrial product and book as an element of the environment. The alternative format of publications is created by two methods: transformations of the constructive decision and integration of graphic information representation.

By the nature of publishing printed books are divided into fiction books and reference books; by the suitability for preschool children – of a big format, of an average format and “tiny books”; by the information perception method – visual, sound, multisensory, tactile, aroma-books, etc.

Key words: children book, preschoolers, reader's interest, formation, typology of children publications, types of books, variety.

УДК 373.2.016:003-028.31

Ірина Газіна
Iryna Hazina

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ON THE ISSUE OF FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S PRIMARY READING SKILLS

У статті проаналізовано проблему формування навичок читання у дітей дошкільного віку. Зокрема, зацентовано увагу на питаннях доцільності навчання читання дошкільників, обсягів та методів навчання, а також умов, за яких процес навчання дошкільників основам читання буде ефективним. Окресливши основні методи навчання читання дітей, які сьогодні практикуються в навчально-виховному процесі ДНЗ (аналітико-синтетичний, складовий та метод глобального читання), автор зосереджується на умовах реалізації аналітико-синтетичного методу, який є найпоширенішим та таким, що довів свою ефективність.

Ключові слова: навчання читання, діти дошкільного віку, навчальний процес, аналітико-синтетичний метод, ігрова діяльність, поетапність.

Сьогодні доволі часто в ході різноманітних дискусій на педагогічну тематику виринає проблема, пов'язана з навчанням читання дітей дошкільного віку. Суперечки виникають навколо питань: Чи взагалі потрібно вчити читати дитину дошкільного віку, чи залишити цю проблему на відкуп учителів молодших класів? Якщо ж навчання доцільне, то в якому обсязі воно має відбуватися, які умови забезпечать її ефективність.

Власне у нашій статті постараємося дати відповідь на ці питання.

Отже, щодо самої проблеми необхідності отримання навиків читання дітьми ще до того часу, як вони переступлять поріг школи. Звичайно, можна почути багато суджень щодо того, що читати дитину мають навчати вчителі початкових класів.

Поширеною є теза, що навички читання та письма потрібно формувати у школі, а у дошкільний віковий період треба закладати лише передумови, які дають змогу дитині більш-менш швидко оволодіти цими навичками у школі [9, с. 3-5].

Однак, низка об'єктивних та суб'єктивних чинників указують на те, що дитина дошкільного віку уже має вміти читати.

Зазначимо, що читання відіграє вкрай важливу роль у процесі становлення особистості, забезпечує її моральний та інтелектуальний розвиток [5, с. 5], а також зумовлює розвиток

комунікативності [8, с. 18]. Відтак, безперечно, що власне формування початкових навиків читання є важливою складовою розвитку людини саме в період дошкільного дитинства, коли закладаються основи особистості, коли відбувається інтенсивний процес її становлення.

Крім цього, наголосимо на тому факті, що сьогодні в переважній більшості шкіл набір до першого класу здійснюється на основі конкурсного відбору, одним із основних критеріїв якого є вміння читати. А програми першого класу вимагають від дітей відповідної підготовки, в тому числі й знання звуків і букв, вміння читати двоскладові та трискладові слова, короткі речення.

Важливим аргументом є й те, що першокласникові доведеться читати не лише буквар, а й умови задач з математики, логіки тощо. Відтак, та дитина, яка на елементарному рівні опанувала читання, прийшовши до школи, зможе швидше прочитати умову задачі, усвідомити прочитане й приступити до виконання поставленого завдання. Це є безперечно важливо за умови, що урок триває всього 35 хв.

Вагомою є роль читання в процесі адаптації дитини до школи. Адже відсутність елементарних навиків читання стає причиною появи дискомфорту, невпевненості в умовах, коли більшість однолітків уже вміють читати.

І насамкінець, актуальним на часі є інформаційна компетентність. Дитина має вчитися отримувати необхідну інформацію, аналізувати її, оцінювати й робити відповідні висновки. Без навиків читання це неможливо.

Зазначимо, що окреслена проблематика викликає інтерес у колі науковців. Питання методики навчання грамоти, зокрема й читання, дітей дошкільного віку висвітлено в роботах К. Крутій, А. Богуш, М. Захарійчук, І. Луценко, Л. Шелестової, О. Каплуновської, Є. Сарапулової, І. Товкач та ін.

Низка лінгводидактичних досліджень присвячено проблемам навчання дітей дошкільної та початкової ланок читання і письма (О. Бігич, В. Жуковський, Н. Лисанова, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, К. Онищенко, В. Плахотник, Г. Рогова, О. Савченко, С. Фоломкина та ін.).

На формування навиків читання у дітей дошкільного віку націлюють і державні документи, що регламентують організацію освітньої роботи в ДНЗ. Зокрема, в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні в освітній лінії “Мовлення дитини” зазначається на тому, що дитина дошкільного віку має знати всі букви алфавіту [1, с. 21].

Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років “Дитина” спрямовує на те, що в роботі з дітьми старшої групи (шостий рік життя) слід формувати початкове вміння усвідомленого читання. Зокрема дошкільники мають отримати практичні уявлення про букву (бачимо і пишемо), а також засвоїти букви, які позначають голосні та приголосні звуки. Також вони мають засвоїти основний спосіб читання – злите причитування двох букв, що позначають сполучення приголосного з голосним (злиття). Крім того програмою передбачене формування початкових умінь читати склади (слова) простої “приголосний + голосний”, “голосний + приголосний” та ускладненої структури типу “приголосний + голосний + приголосний”, двоскладових слів найпростішої структури, а також усвідомленого читання простих речень з 2 – 4 слів у межах вивчених літер [3, с. 165].

У програмі “Впевнений старт” зазначається на необхідності ознайомлювати дошкільників з буквами як знаками передачі звуків на письмі, сприяти ознайомленню з основними буквами за принципом частотності вживання відповідних звуків в усному мовленні, пропонуючи дітям не алфавітні, а звукові їхні назви [7, с. 19].

Водночас, відзначимо, що в інших популярних на сьогодні програмах, згідно з якими відбувається навчально-виховний процес в українських ДНЗ, таких як “Українське дошкілля” [2] та “Дитина в дошкільні роки” [4] в сенсі мовленнєвого розвитку не виокремлюється окремо робота з навчання основам читання. Власне це опосередковано підтверджує актуальність нашої проблеми та необхідність її подальшого дослідження.

На сьогодні існує доволі багато теорій і методик, які обіцяють швидко навчити дитину читати. Проте педагоги мають пам’ятати, що, обираючи ту чи іншу методику, слід

дотримуватися природної логіки розвитку дитини. Слід зважати на психологічні ознаки готовності дітей до навчання читання. На думку психологів, такими ознаками слугують такі психологічні прояви у дитини дошкільного віку:

- навчилася говорити і почала говорити простими реченнями (в іншому разі можлива затримка мовного розвитку);
- добре чує і розрізняє окремі звуки в словах, володіє достатнім словниковим запасом;
- не має логопедичних проблем;
- розуміє, що таке ліворуч і праворуч, тобто не має проблем з просторовою орієнтацією.

При цьому слід враховувати й такий об'єктивний чинник, як природою обумовлену етапність дозрівання мозку дитини. Так, у період раннього дитинства (два-три роки) йде бурхливий розвиток сенсомоторної та емоційної сфери дитини. Це час, коли дитині потрібно бігати, стрибати і грати. Тому примусова навчальна діяльність аж ніяк не піде на користь дитині і може спричинити збої в розвитку емоційних процесів та соматичної системи.

Власне сам розвиток мислення відбувається від наочно-образного до абстрактно-логічного. Відтак, якщо дитину, яка в свої 2-3 роки ще не відрізняє метелика від пташки і не засвоїла поняття “багато-мало”, вчити писати букви і цифри, цей закон перевертається з ніг на голову. А ось чотири-п'ятирічну дитину цілком можна починати знайомити з цифрами та літерами, а вже далі формувати вміння читати двоскладові та трискладові слова, короткі речення.

Саме в цей період у дитини з'являється бажання вчитися читати, вона починає свідомо розуміти, для чого їй це потрібно, зароджується природна потреба до самостійного читання. Важливим є те, що дитина починає усвідомлювати, що це потрібно їй, а не батькам чи вихователям. Дитина доходить висновку, що отримувати відповіді на запитання можна не лише ставлячи їх дорослим, а й шляхом отримання знань із прочитаних вивісок, етикеток, книг, отримуючи від цього задоволення та яскраві враження. Отже, процес навчання читання дітей дошкільного віку слід розпочинати з 4 років, коли можна приступити до вивчення літер та поступово перейти до складання складів.

Проте, актуальними залишаються питання, як організувати навчальний процес, яку методику обрати, якими методами та прийомами скористатися, щоб навчання читання для дітей було цікавим, бажаним та результативним.

Сьогодні в навчально-виховному процесі ДНЗ використовуються різноманітні методики. Частіше всього йдеться про три основних напрями навчання дітей читання:

- аналітико-синтетичний;
- складовий (по складах);
- метод глобального читання (по словах).

Найбільш традиційним і ефективним є так званий “аналітико-синтетичний” метод (автор К. Ушинський), коли одиниця читання – літера. На початковому етапі навчання дітей грамоти за основу аналітичної (розклад слова на склади, звуки) та синтетичної (сполучення звуків, букв у склади, слова і читання їх) роботи береться звук. Буква вводиться як позначення звуку після ознайомлення з ним. Для усвідомлення звуку як одиниці мовлення дитина має оволодіти вміннями виділяти його зі звукового комплексу (слова), чути і впізнавати виучувані звуки в інших звукових сполученнях, зіставляти звуки, вимовлені окремо та в словах, розуміти, що від зміни звуку змінюється й зміст слова.

Користується популярністю складовий (по складах) напрям читання. За цим принципом побудована методика раннього читання, автором якої є М. Зайцев. Навчальним посібником є спеціальні картки або кубики, на гранях яких нанесені мовні одиниці (склади і літери), за допомогою яких можна скласти будь-яке слово і багато словосполучень. Деякі кубики повторюються для того, щоб можна було складати такі слова, як МА-МА, МА-ША, СА-ША тощо.

Таблиці ж допомагають побачити букви, склади і цифри в системі. Крім опису самої методики навчання читання, автор пропонує низку цікавих ігор, пісень, дає рекомендації щодо використання дидактичного матеріалу. Пропоновані в таблиці рядки, стовпчики, алфавіт

виспівується з дітьми на знайомі їм мелодії. Ритмічно проспівуючи склади з музикою, в дитини виробляється чітка вимова, швидше запам'ятовується пропонований матеріал.

Приступати безпосереднього до вивчення букв, на думку автора, можна лише тоді, коли дитина навчиться впевнено читати складовим методом.

Третій напрям – метод глобального читання (словами). Прикладом такого напрямку є відома методика Глена Домана. Людина мислить, говорить словами, тому засновник методу вважає опанування читання за словами найбільш фізіологічним. Навчальний процес за Доманом являє собою демонстрацію карток (картинка + слово).

Запам'ятовуючи слова, дитина навчиться швидко читати. Роль учня пасивна – він тільки дивиться і сприймає.

Звичайно, що пропоновані методи навчання грамоти мають право на існування та за різних умов є ефективними. Однак, найпопулярнішим, таким, що сьогодні успішно використовується для розв'язання комплексу освітньо-виховних та розвивальних завдань навчання грамоти як дітей дошкільного віку, так і першокласників, є саме перший метод – аналітико-синтетичний.

Говорячи власне про роботу з дошкільниками з формування основ читання в системі саме аналітико-синтетичного методу, слід акцентувати увагу на кількох моментах.

По-перше, яку б методику ми не обрали, які б прийоми не використовували в роботі з дошкільниками, зважаючи на те, що у дошкільному віці провідною діяльністю є гра, лише в процесі гри будь-яка навчальна діяльність буде давати найкращий результат.

Саме в ігровій діяльності навчання відбувається в умовах активного включення мимовільної пам'яті коли інформація запам'ятовується набагато швидше й краще, ніж коли задіяні довільні процеси керовані вольовими зусиллями [11, с.13]. Ігрова ж діяльність дає змогу активізувати саме мимовільну пам'ять. Це вбачається важливим у процесі навчання читання, особливо коли перед дітьми стоїть одне з найскладніших завдань – вивчення літер алфавіту. Як відзначає Л. Шелестова: “Якщо не давати дитині установку на те, щоб вона вчила літери, не просити її запам'ятати й навчитися, вона буде просто гратися. слухати, спостерігати, переживати певні ситуації, розв'язувати логічні завдання, малювати вирізати, ліпити, співати, тоді як літери запам'ятовуються мимовільно, непомітно” [11, с. 12].

Ми, дорослі, маємо пам'ятати, що не слід позбавляти дитину природної, бажаної, цікавої, вкрай необхідної ігрової діяльності. Не слід пропонувати діяльність непосильну її вікові. Це в подальшому призведе до втрати бажання дитини до читання.

Влучними є слова психолога Л. Ковальчук: “Щоб стати дорослим, потрібно спочатку повною мірою побути дитиною і взяти з дитинства все, що потрібно, і увійти в доросле життя повноцінною людиною, без втрат. Ці втрати у дорослому житті непоправні. В дитинстві ми повинні грати на повну, мріяти, фантазувати, проявляти всі емоції, бути вільними. А необхідні умови для цього мають надати дорослі” [6].

Отже, процес навчання читання має обов'язково вміщувати різні ігрові ситуації та цікаві сюжети. Усе це набагато цікавіше та ефективніше, ніж просто завчати букви, сидячи за столом перед книжкою чи зошитом.

Так, знайомлячись із літерою А, діти можуть її проспівати. При цьому вони можуть змінювати інтонації: як карлики і як велетні; як лицарі і як боягузи; як вовки і як мишенята тощо. Можна запропонувати дітям покласти спати улюблену іграшку та заспівати їй колискову, вимовляючи: – А-а-а. Також можна викласти букву А ізоляційною стрічкою, яку діти будуть використовувати як автомобільну дорогу, по якій будуть слідувати автобуси і трамваї. Крім того, можна запропонувати дітям виліпити букву з пластиліну, тіста тощо.

По-друге, навчання читання має відбуватися не лише в ході занять із мовленнєвого розвитку, а й під час різноманітних видів дитячої діяльності: конструювання, музики (співи, танці), театралізації, малювання, ліплення, аплікації, обведення, вирізання, витискання (відбиток) на папері чи мокрому піску, викладання букв із природного та покидькового матеріалу, випічки тощо.

Одноманітність не є рушієм у навчанні та розвитку дитини. Відтак, часта зміна діяльності, коли активізуються різні сфери чуття дитини, сприяє кращому навчанню.

По-третє, не слід вчити дітей із владно-авторитарної позиції. Безумовно, процес навчання читання є досить складним, вимагає від педагога немало зусиль, “терплячості” до всіх дитячих емоцій і перепадів настрою. Дитина не може взяти під контроль свої почуття, вони імпульсивні, а дорослий – може. І свої, і дітей. Керуючи своїм емоційним станом як інструментом, педагог має впливати на емоції дитини і створювати найоптимальніші умови для навчання. Іноді слід вдаватися до гумору, а іноді погратися голосом, говорити голосніше, тихіше, майже пошепки, іноді робити довгі паузи і мовчати. Слід моделювати навчальний процес, уміло налаштовувати дітей на працю [6].

По-четверте, вивчаючи букви, не слід їх пов'язувати з певним словом або віршем, щоб дитина запам'ятовувала насамперед обриси літери, а не той факт, що, наприклад, літера “А” – це автобус, а літера “Б” – це барабан. Дитина має запам'ятовувати букви, а не картинки в абетці.

Окрім цього слід пам'ятати, що в основі навчання грамоти лежить не буква, а звук. Потрібно вчити з дитиною звук, який позначає ту чи іншу букву, а не саму назву літери. Це допоможе їй не заплутатися, коли прийде час вчитися з'єднання букв у склади. Складати букви в склади можна під час вивчення алфавіту, навіть не закінчивши його вивчення повністю. При навчанні важливо вчити дитину вимовляти звуки не роздільно, а одним цілим.

Насамкінець, чи не найважливішим моментом навчання дітей дошкільного віку основам читання є його поетапність. На першому етапі діти мають ознайомлюватися з буквами, які позначають голосні звуки; у ході другого – з буквами, що позначають приголосні звуки та читають відкриті склади; на третьому етапі (коли уже засвоєні всі букви, що позначають приголосні звуки, сформовані навички читати склади, що утворюються з ними, діти опанували одно- та двоскладові слова) відбувається вивчення складів з йотованими літерами. Наступний етап – ознайомлення із закритими складами (голосний + приголосний). Далі відбувається перехід до вивчення відкритих складів із кількома приголосними (приголосний + приголосний + голосний). Насамкінець, коли діти вже навчилися читати різні типи складів, можна перейти до читання слів [10, с. 4-5].

Коли підготовлена база до навчання, щоб навчитися складати склади, починаємо з відкритих, а потім уже закріплюємо складами, які закінчуються на приголосні літери. Деякі склади – це вже ціле слово, наприклад, ОХ. Пояснюємо дитині, що слово складається саме з складів, і кожне з них має своє значення. Наступним етапом стає читання простих слів по складах. На цьому етапі важливо слідкувати за тим, як дитина їх вимовляє, вчити правильної інтонації, розстановки пауз між словами і реченнями.

Отже, навчання дітей дошкільного віку читання є доцільним за умови врахування їх психологічних та фізіологічних показників розвитку та методично правильної побудови навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти : Науковий керівник : А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко, Л. Р. Овчаренко, Л. С. Руханська, В. Р. Самсін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
3. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / Наук керівник проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко

- [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець. – Київ : Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
4. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / Автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПІС” ЛТД, 2016. – 160 с.
 5. Каплуновська О. М. Цікава грамота : старший дошкільний вік / О. М. Каплуновська. – Харків : Видавництво “Ранок”, 2017. – 176 с.
 6. Ковальчук Л. Як навчити навчатися // Електронний ресурс. Режим доступу : <http://nv.ua/ukr/style/blogs/jak-navchiti-navchajetsja-blog-psihologa-1122691.html>.
 7. Освітня програма “Впевнений старт” для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – Київ : Українська академія дитинства, 2017. – 80 с.
 8. Сарапулова Є. Учити без переучування. Технологія навчання швидкого свідомого читання / Є. Сарапулова // Палітра педагога. – 2013. – №1. – С.18–22.
 9. Стадненко Н. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання / Н. Стадненко // Початкова школа. – 2000. – № 9. – С. 3–5.
 10. Шелестова Л. В. Вчимося читати. Частина 1 : робочий зошит для дітей 4-6 років / Л. В. Шелестова. – Київ : “Фенікс”, 2017. – 272 с.
 11. Шелестова Л. Читати залюбки / Л. Шелестова // Дошкільне виховання. – 2014. – №4. – С. 12–13.

The article analyzes the problem of developing preschool children's reading skills. It gives the answer to the questions if it is necessary to teach a child of preschool age to read, how to do it and what are the conditions to make the learning process effective.

Speaking about the optimal time to start teaching a child to read, the author emphasizes on the child's mental and physical development. In particular, the child's readiness to start reading is indicated by her ability to make simple sentences, to distinguish between separate sounds in words; the lack of speech problems and problems with spatial orientation. The most important thing in this sense is the child's desire to learn reading and conscious understanding of the necessity of reading. Therefore, the process of teaching children of preschool age to read should start at the age of 4 when it is possible to start learning letters and gradually compositing of syllables (5-6-year-old children).

Having outlined the main methods of teaching being practiced in the educational process of preschool educational establishments (analytical-synthetic, syllabic and method of global reading), the author focuses on the implementation of the analytical-synthetic method, which is the most common and its effectiveness is proved.

It is emphasized that teaching of preschool children reading should be performed in the form of game, and not only during the classes of speech development, but also during various types of children's activities. One of the most important conditions of successful teaching of preschool children is step-by-step learning, according to which the acquisition of more sophisticated skills is based on the successful mastering of simpler ones (from reading letters to reading syllables and simple words).

Key words: *teaching reading, children of preschool age, educational process, analytical-synthetic method, game activity, step-by-step learning.*

УДК: 373.2.016 :81-028.31 :75.071

*Мар'яна Гордійчук
Mariana Hordiichuk*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

THEORETICAL GROUNDS OF DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS' LOGICAL THOUGHT

Формування особистості дитини, навчання її творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток її інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення – завдання, важливість яких визначаються вимогами часу. Тому в дослідженні ключовими, на наше переконання, є терміни: мислення, логічне мислення, міркування, розвиток мислення.

Ключові слова: логічне мислення, дошкільники, методика, формування.

Розглянемо насамперед сутність стрижневого терміна дослідження – мислення.

Звернемося насамперед до термінологічних словників. У словникових джерелах поняття “мислення” тлумачиться як: процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності [1, с. 37]; найвищий ступінь пізнання, тобто процес відображення об'єктивної дійсності в уявленнях, судженнях, поняттях; сукупність розумових процесів, що лежать в основі пізнання; до мислення саме відносять активну сторону пізнання: увагу, стиль сприймання, процес асоціацій, освіти понять і суджень.

Мислення належить до числа найскладніших наукових проблем, над якими працювали і працюють педагоги, психологи, філософи, культурологи, кібернетики, зокрема, досліджуються питання про індивідуальні особливості мислення, джерела його активізації та функціонування, розвиток, активізацію, визначення сутнісних механізмів і методів діагностики.

Історичний аналіз формування поняття мислення у *філософії* був здійснений В. С. Абловою. На переконання дослідниці, в давньогрецькій філософії мислення вперше стає предметом вивчення у Парменіда, який розглядав його як спосіб пізнання, що призводить до істини (на відміну від сприйняття, яке призводить до роздумів). Мислення є процесом саме тому, що кожен крок мислення, будучи обумовлений об'єктом, по-новому розкриває об'єкт, а зміна останнього, у свою чергу, обумовлює новий крок мислення; в силу цього мислення неминуче розгортається як процес.

“Я мислю – отже, я існую” – проголосив кілька століть тому видатний французький мислитель Рене Декарт. Якщо залишити поза увагою філософський сенс цієї думки, а розглянути лише конкретно-психологічний зміст, то стає очевидним, що філософ висуває мислення на перший план у психологічному житті людини, вважаючи мислення ознакою існування людини: “Нічого, – на переконання автора, – так переконливо не доводить існування людини, як акт мислення”. Саме за допомогою мислення людина осмислює світ і себе у ньому.

Прагнення людини пізнати закони мислення існувало ще задовго до виокремлення *психології* у самостійну науку. Не випадково наука про мислення вперше виникла як результат виділення й узагальнення адекватних правил наукового пізнання, засобів і способів розмірковування. Подвійний перехід – від одиничного до загального і від загального до одиничного – здійснюється у ході складного пізнавального психічного процесу, який і називається мисленням. Адже, мислення, на думку науковців (Г. Г. Голубєва, К. К. Платонов), – це процес відображення загальних властивостей предметів і явищ, знаходження закономірних зв'язків

і відносин між ними. Іншими словами, мислення – це узагальнене й опосередковане відображення дійсності.

Мислення як психологічний процес розглядає Т. В. Дуткевич. Проте, зауважує вчена, на відміну від процесів чуттєвого пізнання (відчуття, сприймання), у процесі мислення предмети і явища дійсності відображаються в їх істотних ознаках, зв'язках і відношеннях. Через сприймання людина пізнає одиничні предмети в сукупності всіх їх випадкових і основних ознак. Виділяючи в процесі мислення основне, істотне в явищах, людина “проникає в глибину речей”, пізнає різноманітні залежності між явищами та їх закономірностями [2, с. 164]. Т. В. Дуткевич робить висновок, що мислення – це процес руху думки від невідомого до відомого. Воно започатковується там, де перед людиною постає щось нове, невідоме і коли вона починає щось аналізувати, порівнювати, узагальнювати [2, с. 164].

Прийнято вважати, що мислення є активним пізнавальним процесом, коли шляхом міркування формуються нові поняття і судження, виявляються нові зв'язки, відношення і властивості об'єктів і явищ, потрібні для більш успішної оцінки ситуації і досягнення кінцевого результату. Нові зв'язки, відношення і властивості об'єктів (явищ) можуть діагностуватися як інтуїтивно, так і шляхом логічних операцій. Мислення виконує підготовчу аналітико-синтетичну діяльність і мобілізує практичну активність.

Мислення відбувається за законами, загальними для всіх людей, разом із тим на процес мислення впливають вікові та індивідуальні особливості людини.

Оскільки мислення – це вищий пізнавальний процес, що є породженням нового знання, активною формою творчого відображення і перетворення людиною дійсності. Мислення, на наш погляд, можна розуміти як отримання нових знань, творче перетворення наявних уявлень. Відмінність мислення від інших психологічних процесів полягає також у тому, що воно майже завжди пов'язане з наявністю проблемної ситуації, завдання, яке потрібно вирішити, й активною зміною умов, у яких це завдання задане. Мислення, на відміну від сприйняття, виходить за межі чуттєво поданого, розширює межі пізнання. У мисленні на основі сенсорної інформації формулюються певні теоретичні та практичні висновки. Воно відображає буття не лише у вигляді окремих речей, явищ та їх властивостей, але й визначає зв'язок, що існує між ними, який найчастіше безпосередньо, в самому сприйнятті людині не подане. Властивості речей і явищ, зв'язків між ними відображаються у мисленні в узагальненій формі, у вигляді законів, сутностей [1].

Слід звернути увагу на той факт, що на практиці мислення як окремого психічного процесу не існує. Воно присутнє у всіх інших пізнавальних процесах: у сприйнятті, увазі, уяві, пам'яті, мові. Вищі форми цих процесів обов'язково пов'язані з мисленням, і ступінь його участі у цих пізнавальних процесах визначає їх рівень розвитку. Тобто, мислення – це рух ідей, що розкривають суть речей. Його результатом є не образ, а певна думка, ідея. Специфічним результатом мислення може виступити поняття – узагальнене відображення класу предметів у їх найбільш загальних та істотних властивостях [4].

Мислення – це не стільки знання, скільки здобуття знань, це не тільки те, про що думає, а й те, яким чином думає суб'єкт. Особливість мислення полягає у виявленні суттєвих, необхідних зв'язків, що ґрунтуються на реальних залежностях (закономірностях), відокремивши їх від випадкових співпадань. Мислення розпочинається із запитання, на яке людина може відповісти, сприймаючи певні об'єкти чи уявляючи їх. Мислити – це не лише знати і вміти, а й виявляти певні зв'язки і відношення. Мислення починається там, де виявляється недостатнім, або безсилим чуттєве пізнання.

А. В. Брушлинський мислення розглядає у старших дошкільників як традиційні методи та прийоми, які спрямовані на формування елементарних математичних уявлень (54,5%), читання художніх творів (23,6%), ігри (21,9%).

Відповіді на запитання анкети: “Яка методична література з проблеми розвитку логічного мислення є у Вас у групі?” розподілилися таким чином: програма наступності дошкільної

та початкової освіти “Дитина” – 57,9%, журнал “Дошкільне виховання” – 17,6%, підручник “Дошкільна педагогіка” – 11,1%, журнал “Джміль” – 5,4%, посібники (І. А. Барташнікова “Учись играя”, Чуб Н.В “Ігри впродовж дня. Вправи для розвитку пам’яті, уваги, мислення, уяви дитини” та ін.) – 6,8%, програма “Впевнений старт” – 3,3%.

Відповідаючи на запитання анкети: “Які ігри Ви використовуєте для розвитку логічного мислення у старших дошкільників?”, 59,8% педагогів надали перевагу дидактичним іграм, 20,7% – рухливим іграм, 5,8% – словесним іграм, 10,9% – сюжетно-рольовим іграм та ін. Не відповіли на запитання 2,8% респондентів.

Аналіз відповідей на запитання анкети: “Назвіть чинники, які, на Вашу думку, негативно впливають на розвиток логічного мислення?” засвідчив, що серед причин, які негативно впливають на розвиток логічного мислення у старших дошкільників, 39,3% вихователів відзначили недостатню обізнаність педагогів з цього питання, 20,1% – небажання батьків співпрацювати з ДНЗ, 40,6% – неправильно методика навчання.

69,4% педагогів відповіли позитивно на запитання анкети: “Чи впливає мікроклімат сім’ї на розвиток логічного мислення у старших дошкільників”. Аргументували свою відповідь вихователі таким чином: “батьки мало уваги приділяють вихованню своїх дітей” – 61,1%, “взаємовідносини між батьками, та дітьми дуже складні” – 3,7%, “батьки не бажають співпрацювати з ДНЗ” – 5,6%, не дали відповіді на запитання 20,6% респондентів.

Відповідаючи на запитання анкети: “Назвіть пропозиції щодо поліпшення організації навчально-виховного процесу задля розвитку логічного мислення у старших дошкільників”, вихователі виокремили: забезпечення належною навчально-методичною літературою (30,4%), ширше залучення батьків до співпраці з дошкільним закладом (22,5%), уведення в плани роботи різних видів діяльності, для розвитку логічного мислення у старших дошкільників (35,3%). 11,8% вихователів не висловили своїх пропозицій.

Аналіз відповідей на запитання анкети: “Які види роботи у своїй діяльності Ви використовуєте для підвищення ефективності роботи з педагогізацією батьків?” засвідчив, що 29,6% вихователів надають перевагу батьківським зборам, 17,6% – текам-пересувкам, 14,7% – Дням відкритих дверей, 11,8% – тематичним лекціям, 5,8% – індивідуальним бесідам, 5,8% – спільним святкам за участю батьків і дітей, 2,9% – консультаціям. Не дали відповіді на запитання 11,8% респондентів.

Отже, з метою подальшого з’ясування стану дослідженості проблеми розвитку логічного мислення у старших дошкільників було вивчено та проаналізовано програмно-методичне забезпечення та навчальні плани вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів, що дозволило виявити позитивне та негативне в роботі дошкільних навчальних закладів.

Було проаналізовано 50 навчальних планів вихователів дошкільних закладів. Нас цікавило, чи планується у програмовому змісті занять із різних розділів програми завдання з розвитку логічного мислення впродовж року.

Результати аналізу планів навчально-виховної роботи в ДНЗ

Види занять	Планування завдань з розвитку логічного мислення у старших дошкільників		
	Кількість планів		
	I квартал	II квартал	III квартал
Розвиток мовлення	2	1	1
Ознайомлення з довкіллям	3	1	4
Ознайомлення з природою	4	2	2
Формування елементарних математичних понять	6	8	6
Художня література	-	-	-
Кількість планів: 50			

Аналіз анкет засвідчив, що вихователі загалом усвідомлюють зміст поняття “логічне мислення у старших дошкільників” та розуміють, які чинники впливають на виховання у дітей означеної якості. Однак не в достатній мірі використовують можливості дошкільного навчального закладу для розвитку логічного мислення у старших дошкільників.

Зв'язки між предметами і явищами відображуються звичайно у мовних формах, хоча деякі зв'язки, наприклад, просторові і часові, людина може сприймати й безпосередньо. Слова, що означають зв'язки між будь-якими конкретними явищами, виражають завжди узагальнене пізнання певних відношень, що мають місце між предметами і явищами довкілля.

Отже, узагальненість мислення забезпечена узагальнювальним значенням слова, яке є сигналом, що позначає різні, але завжди певні категорії зв'язків.

Для мислення характерна проблемність, тобто пошук зв'язків у кожному конкретному випадку, в кожному явищі, яке є об'єктом пізнання. Цей пошук розпочинається звичайно у відповідь на словесний сигнал. Таким сигналом є запитання, з якого започатковується процес мислення. У запитанні формулюється завдання мислення. При цьому кожне запитання символізує цілком визначений тип зв'язку, розкриття якого в певному конкретному явищі і становить завдання, що постало перед людиною. Наприклад, запитання: “Чий м'яч покотився?” – потребує встановити зв'язок лише однієї категорії – відношень належності. Запитання: “Куди м'яч покотився?” – сигналізує також лише один тип зв'язку – напрям, місце. Запитання: “Чому м'яч покотився?” – зумовлює пошуки причинових зв'язків.

Отже, запитання виступає як одна з найбільш доказових форм єдності мислення і мовлення. Запитання є сигнал, і він спричиняє відповідь – специфічну для людини орієнтувальну реакцію, пошукову розумову діяльність. Тобто мислення – це розв'язання певної задачі, сформульованої в запитанні. Пошук відповіді на поставлене запитання надає процесу мислення спрямованого, організованого характеру.

Мислення – стрижень будь-якої розумової діяльності людини. Цим розумовий процес, навіть, дворічної дитини, яка засвоює мову, якісно відрізняється від примітивних форм аналізу і синтезу, доступних вищим тваринам. Пошук шляхів розв'язання твариною здійснюється методами безладних випробувань і помилок, спрямованих на досягнення “приманки”, але не на націленість. А сформульована в запитанні потреба пізнати, зрозуміти в людини має усвідомлений характер. Мисляча людина знає, що вона не знає і що хоче пізнати. Вона знає, що вона знайшла, розв'язавши поставлену задачу.

Звичайно, не тільки діти, а й дорослі не завжди відразу знаходять правильний розв'язок поставленої задачі. Вони встановлюють подекуди не ті зв'язки, які є насправді між явищами або всередині кожного з них. Люди припускаються помилок. Практика рано чи пізно доведе людині правильність чи помилковість знайденого нею розв'язку.

Процес мислення здійснюється на основі вже набутого людиною досвіду, наявних уявлень, понять, умінь і прийомів розумової діяльності. Цей зв'язок мислення і знань чітко виступає вже на першому етапі розумового процесу. Не виникає розумовий процес і тоді, коли для розв'язання поставленої задачі треба використати такі знання, яких людина не має. На зв'язок пам'яті і мислення звернув увагу ще П.П. Блонський. Адже й результат мислення також пов'язаний з пам'яттю: він збагачує досвід людини новим відкриттям. Чим більш системні, усвідомлені і рухомі знання, тим успішніше може використати їх людина в розумовій діяльності. Мислення – це оперування знаннями [3].

Мислення може здійснюватися на рівні практичних дій або на рівні оперування словами. Розумовий процес включає різні операції: порівняння, абстрагування, конкретизацію тощо. Кожна з цих операцій є своєрідним виявом основних процесів аналізу і синтезу. Успіх розв'язання залежить від ступеня опанування людиною цих спеціальних розумових умінь. Людина повинна володіти різними способами (прийомами) розумової діяльності.

Найчастіше для розв'язання розумової задачі треба використати не одну якусь розумову операцію (тільки порівняння або тільки узагальнення), а цілу систему операцій. Треба вміти

застосувати різні форми мислення: умовисновках, міркування в певних поєднаннях їх з іншими формами і операціями. Уміння використати різні операції і прийоми мислення в кожному конкретному випадку свідчить про високий розумовий розвиток людини.

Процес мислення невіддільний від діяльності особистості. Під час набуття дитиною досвіду постають різні види її предметної діяльності, що спричинює подальший розвиток психіки дитини. Взаємозв'язок психіки і діяльності стає джерелом прогресивних змін. Кожному віковому етапу психічного розвитку властива своя провідна діяльність, у якій, за О. М. Леонтьєвим, передусім задовольняються актуальні потреби індивіда, формуються мотиваційні, пізнавальні, цілеутворювальні, операційні, емоційні та інші процеси [4]. Це такі види, як пізнавальна діяльність, спілкування, гра, виконання доручень дорослих, навчання, праця, творчість. Упродовж психічного розвитку і становлення різних видів діяльності складаються психічні властивості індивіда, що являють собою потенційну форму існування процесів і дій, які зберігаються й тоді, коли актуально не функціонують. Це розумові, емоційні, вольові, моральні й трудові якості індивіда, характерні риси його свідомості і самосвідомості. Створюється система психічних властивостей підростаючого людського індивіда – особистість. Особистість здатна усвідомлювати довколишнє буття, виділяти себе із середовища, виходити за межі минулого і теперішнього, прогнозувати своє майбутнє, передбачати не тільки близькі, а й більш віддалені результати своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки і керуватися ними.

Чим важча і незвичніша задача, чим бажаніша мета, чим глибші пошукові зв'язки, тим більш напруженим буде весь процес мислення і тим вище емоційне ставлення людини до результатів своєї діяльності [5, с. 198–202].

Як засвідчили плани роботи, бесіди та спостереження, до найбільш уживаних методів і прийомів розвитку у дітей логічного мислення можна віднести бесіди, читання та аналіз художніх творів, ігрову діяльність. Повне ігнорування або недостатня увага приділяється таким методам як створення логічних ситуацій, вправління тощо.

Отже, проведена робота з педагогами засвідчила неналежне ставлення вихователів до проблеми розвитку у дітей старшого дошкільного віку логічного мислення, недосконале вміння педагогів визначати потенціал різних видів діяльності та ігнорування у використанні комплексу адекватних методів та прийомів.

Робота з батьками передбачала виявлення їхніх уявлень про розвиток логічного мислення у дітей. З цією метою було проведене анкетування батьків.

Проаналізувавши анкети, було отримано такі дані.

На запитання анкети: “Що Ви розумієте під *логічним мисленням*?” отримали відповідь, що 36,2% батьків під логічним мисленням розуміють уміння аналізувати, 34,4% – уміння робити висновки, 19,2% – уміння систематизувати та класифікувати. 10,2% батьків не дали відповіді на запитання.

Відповідаючи на запитання анкети: “Які, на Вашу думку, види діяльності сприяють розвитку логічного мислення у старших дошкільників?” з'ясовано, що 44,2% батьків надають перевагу заняттям, 33,5% – ігровій діяльності, 11,2% – індивідуальній діяльності, 11,1% – іншим видам діяльності.

Серед прийомів, які сприяють розвитку логічного мислення старших дошкільників 31,6% батьків назвали ігрову діяльність, 29,4% – логічні вправи. 39% батьків не змогли дати відповідь на запитання.

32,6% батьків серед причин, які негативно впливають на розвиток логічного мислення у старших дошкільників, назвали власну некомпетентність з досліджуваної проблеми, 43,2% – невдало підібрані методи та прийоми навчання дітей, 16,2% – інші причини. 17,8% батьків не дали відповіді на запитання.

Батьки дали 100% схвальну відповідь на запитання анкети “Чи впливає сім'я на розвиток логічного мислення у старших дошкільників?”

Відповідаючи на запитання анкети: “Чи потребує поліпшення організація навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі з розвитку логічного мислення у дітей?”, 88,4% батьків відповіли ствердно. 11,6% батьків не відповіли на запитання.

Отже, аналіз відповідей батьків на запитання анкети дає підстави констатувати, що батьки не достатньо обізнані та готові до включення у процес розвитку логічного мислення у дітей та потребують допомоги у вирішенні цієї проблеми.

Узагальнюючі результати даних дослідницької роботи дали змогу виявити часткову обізнаність педагогів та батьків щодо сутності поняття “логічне мислення” та методів його ефективного виховання, а також недостатнє налагодження роботи дошкільних навчальних закладів із сім'ями з метою надання їм допомоги у процесі розвитку логічного мислення у старших дошкільників.

Наступним завданням роботи було виявлення вихідних рівнів розвитку логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Перш ніж започаткувати експериментальну роботу з дітьми, ми вважали за доцільне насамперед визначитися з концептуальними підходами до організації процесу розвитку логічного мислення у старших дошкільників.

Дослідно-експериментальна робота проводилася і визначалася критеріями та показниками розвитку логічного мислення у старших дошкільників: *гносеологічний критерій* (показники: наявність розумових операцій – зацікавленість, допитливість, порівняння, класифікація); *конструктивний критерій* (показники: наявність розумових операцій – спостережливості, планування, абстрагування, конкретизація); *мовленнєво-мисленнєвий критерій* (показники: уміння складати розповіді-планування, розповіді-міркування, розповіді-порівняння, розповіді-доведення); *оцінно-рефлексивний критерій* (показники: наявність розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення)



За розробленими критеріями і показниками було схарактеризовано рівні розвитку логічного мислення у старших дошкільників: достатній, вище задовільного, задовільний, низький.

Достатній рівень розвитку логічного мислення у старших дошкільників. У старших дошкільників цього рівня сформована позитивна мотивація до навчання, підкріплена стійким інтересом до цінностей педагогічної діяльності; спостерігається постійне прагнення до самовдосконалення, самовираження; вони відповідально ставляться до нього. Діти, віднесені до цього рівня, спрямовані на педагогічну діяльність, але їхні бажання мінливі і здебільшого

залежать від обставин. Вони не завжди прагнуть до самовдосконалення, самовираження; а до виконання завдань ставляться не завжди відповідально. Ці діти не виявляють відповідного рівня загальних інтелектуальних здібностей; їхня творча ініціатива й активність виражена не яскраво, щодо здійснення логічних операцій та визначення логічних закономірностей демонструють поверхові знання. Вони не впевнені у важливості пізнавальної активності у формуванні логічного мислення та відчувають труднощі під час застосування на практиці логічних прийомів і дидактичних ігор; здобувають нові знання лише з необхідності. Старші дошкільники цього рівня здебільшого намагаються діяти наодинці, не зацікавлені в розвитку своїх комунікативних здібностей; відчувають труднощі в організації колективної ігрової діяльності; питанням планування й організації своєї діяльності приділяють увагу під контролем інших. Стосунки з довколишніми людьми у таких дошкільників мають нестійкий характер, подекуди виявляється байдужість. Самоаналіз та самооцінка особистісних якостей і професійних дій носять необ'єктивний характер, часто завищений; знання щодо методів психолого-педагогічної оцінки поверхові. Досить часто в оцінці досягнутих результатів діти, віднесені до задовільного рівня, припускаються помилок та не володіють навичками їх виявлення й виправлення.

Низький рівень розвитку логічного мислення виявлено у 63,6% старших дошкільників ЕГ і 62,9% старших дошкільників КГ. Це діти, які проявляють пасивність в навчанні; не спрямовані на педагогічну діяльність; не зацікавлені в самовдосконаленні, самовираженні; безвідповідально ставляться до виконання завдань. Такі діти не виявляють відповідного рівня загальних інтелектуальних здібностей; творча ініціатива й активність у них не сформовані; їм важко здійснювати логічні операції й визначати логічні закономірності. Старші дошкільники, віднесені до низького рівня, зазнають значних труднощів у застосуванні на практиці логічних прийомів та не відчувають необхідності у здобутті нових знань. Їхнє спілкування носить формальний характер. Такі діти не зацікавлені в розвитку своїх комунікативних здібностей; не спроможні організувати колективну ігрову діяльність, а також спланувати й організувати свою діяльність; відчувають труднощі в налагодженні стосунків з іншими людьми. Дошкільники з низьким рівнем розвитку логічного мислення не здатні до самоаналізу й самооцінки особистісних якостей. У них відсутні знання щодо методів психолого-педагогічної оцінки, в оцінці досягнутих результатів не об'єктивні, а також зазнають труднощів у виявленні й виправленні допущених помилок. Підсумовуючи результати роботи, зауважимо, що стан розвитку логічного мислення у старших дошкільників можна схарактеризувати як недостатній. Потребують визначення та обґрунтування педагогічні умови ефективного розвитку логічного мислення у старших дошкільників; розробка й апробація моделі й експериментальної методики розвитку логічного мислення у старших дошкільників; вдосконалення роботи з професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до процесу розвитку в дітей логічного мислення; налагодження роботи дошкільних навчальних закладів із сім'ями з метою надання батькам допомоги у цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищ. навч. закладів факультетів дошкільної освіти / Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. – Київ : Видавничий Дім "Слово", 2006. – 304 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. Д. Максименко. – [3-тє вид., перероб. і допов.]. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
3. Крутій К. Л. Концепції, проектування, технології створення / К. Л. Крутій // Освітній простір дошкільного навчального закладу : [монографія]. – Запоріжжя : ЛПС, 2009. – Ч. I. – С. 23–27.

The formation of the child's personality, teaching her/him to think creatively, forming of an active attitude to knowledge acquisition, development of her/his intellectual and creative abilities, logical thinking are the tasks the importance of which is determined by the requirements of the time. That's why the key concepts of the study are considered to be: thinking, logical thinking, development of thinking.

This problem is a key one at the beginning stage of teaching because due to the optimal structure of the teaching process every pupil of the class learns the material according to his/her maximum abilities at the moment moving at the same time ahead in his/her development.

That is why the optimization of teaching foresees the obligatory studying pupils' studying abilities. The state of the problem of the formation of the general cognitive skills of the junior schoolchildren in the psychological-pedagogical literature and pedagogical practice has been studied.

The main kinds of skills mentioned above are: the skill to compare, to analyze, and to find the main point, to prove, to set the links between cause and effect, to synthesize.

The formation of the pupil's interest and responsibility to studying is one of the main tasks of formation of the motivation sphere of the pupil's personality. At the junior school age it has such peculiarities: 1) the pupil is ready to get the aims set by the teacher but only for short time; 2) the pupil is able to determine the importance of the lesson aims, but he/she has no skills to compare the aims with his/her abilities and it often causes lowering of the motivation of studying.

It is determined that the optimization of studying demands active creative work and special work with motivation training.

Key words: general cognitive skills, conditions of the optimization of the ability to work, purposefulness of studying, motivation of studying, technique of teaching.

УДК 378.22:373.2.011.3-051

Лілія Зімакова
Liliia Zimakova

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO WORK AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE BASIS OF PARTNERSHIP PEDAGOGY

У статті висвітлено актуальність включення у зміст професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку навчальної дисципліни "Партнерська педагогіка". Представлено мету, компетентності, очікувані результати та інформаційний зміст навчальної дисципліни.

Ключові слова: дошкільник, майбутній вихователь, професійна підготовка, партнерська педагогіка, змістовий компонент.

У вітчизняному суспільстві відбулися соціально-економічні, політичні зміни, які вплинули на освітні процеси. Наша країна вступила у ринкові економічні відносини, відповідно освітня сфера поступово освоювала широкі та багатоаспектні клієнтські відносини, нові статусно-рольові позиції, принципи професійної діяльності тощо. Україна проголошена демократичною державою, і внаслідок цього гуманізація суспільних процесів, свобода вибору, освоєння механізмів розвитку та саморозвитку особистості повноправно почали входити в її законодавчі та процесуально-операційні шаблі, зазнали змін функції, цілі, задачі та дидактичні засоби.

Дошкільна освіта України не стоїть осторонь освітніх реформ, які здійснює МОН, анонсувавши Концептуальні засади реформування середньої школи у “Новій українській школі” та прийнявши Закон України “Про освіту”. Природним буде збереження наступності між дошкільним та початковим освітніми рівнями для ефективної адаптації дитини до умов навчання у школі та соціалізації. На нашу думку, необхідно відзначити великий досвід педагогів дошкільних закладів у запровадженні основних ключових компонентів формули “нової школи”. Деякі з них були задекларовані науковцями у Базовому компоненті дошкільної освіти України (1998, 2012) і реалізовані під час запровадження Базової програми “Я у Світі” (2008). Мова йде, перш за все, про компетентнісний підхід, суб’єкт-суб’єктну взаємодію та запровадження елементів партнерської педагогіки. Натомість підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку і досі потребує удосконалення в напрямі формування у них готовності до встановлення партнерства між дітьми, педагогом і батьками.

Партнерська взаємодія між суб’єктами освітнього процесу була запроваджена за рубежом, а у вітчизняному освітньому просторі ідея педагогічної рівності почала реалізовуватися у 80-х роках ХХ століття за ініціативи радянських педагогів-новаторів С. Лисенкової, В. Шаталова, І. Волкова, В. Караківського, М. Щетиніна, Є. Ільїна, Ш. Амонашвілі. Її назвали “педагогікою співробітництва”, засновниками вважають С. Соловейчика, В. Матвеева та названих вище педагогів-новаторів [5; 6].

Одночасно у вищих навчальних закладах почали активно готувати учителя, формуючи комплекс властивостей та якостей особистості на основі педагогічних дій та технік, які б дозволяли йому стояти на позиціях гуманізму, суб’єктності, відкритості тощо. Цій проблемі присвятили свої дослідження І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, М. Кухарева, Н. Тарасевич та ін. Навчальна дисципліна “Педагогічна майстерність”, запроваджена у Полтавському державному педагогічному інституті І. А. Зязюном, була яскравим тому підтвердженням. Як зазначає Л. В. Коваль, у вітчизняних педагогічних навчальних закладах тих часів на лекціях, семінарах і практичних заняттях викладачі знайомили майбутніх учителів початкової школи з авторською методикою “Школа людяності” (Ш. Амонашвілі), використанням опорних сигналів та блок-конспектів (В. Шаталов), особливостями методів випереджального, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання молодших школярів (С. Лисенкова, С. Логачевська, О. Потапова) [1, с. 24].

Запровадження у 90-х роках ХХ ст. особистісно-зорієнтованого навчання вплинуло на професійну підготовку педагогів. Цей напрям став об’єктом дослідження і в дошкільній освіті вітчизняними педагогами та психологами (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Піроженко, К. Крутій, Н. Кудикіна, О. Проскура та ін.). Він був покладений у Базовий компонент дошкільної освіти України (1998 р.) та програми навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку останніх двох десятиліть “Я у Світі”, “Дитина”, “Українське дошкільля”, “Дитина у дошкільні роки”, “Впевнений старт” та ін.

Сучасна методологічна основа професійної діяльності педагога базується на різних філософських підходах: гуманістичному, аксіологічному, культурологічному, антропологічному, синергетичному, компетентнісному, діяльнісному, теорії соціальних ігор тощо. У новій гуманістичній парадигмі освіти реалізується кожен із цих підходів (В. Андрущенко, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Лугай, В. Луговий, В. Огнев’юк, В. Шадриков та ін.). Гуманістична модель освіти передбачає зміну ролі вчителя: перехід до співпраці з учнями в нових ситуаціях у відкритому, дуже рухливому та швидкоплинному світі, діалогічність і результативність освіти [1]. Вітчизняні ВНЗ уже почали вчити партнерській взаємодії вчителів. Так, зокрема в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова кандидат педагогічних наук, доцент О. Коханко розробив спецкурс “Педагогіка партнерства в сучасній школі” [2].

На нашу думку, професійна підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку потребує доповнення змістового компоненту теоретико-практичними засадами партнерської

педагогіки. На нашу думку, цей матеріал варто акумулювати у вибірковій частині освітньої програми підготовки бакалаврів спеціальності 012 – Дошкільна освіта.

Мета статті – охарактеризувати змістовий компонент професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до взаємодії на засадах партнерської педагогіки.

Представимо програму вибіркової дисципліни “Партнерська педагогіка”, яка розроблена нами у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка на основі освітньої професійної програми підготовки бакалаврів спеціальності 012 – Дошкільна освіта. У 2017-2018 навчальному році цю дисципліну було обрано студентами другого та четвертого року навчання. У першому варіанті її доцільність зумовлюється раннім формуванням у студентів-другокурсників педагогічного світогляду, заснованого на зазначених вище методологічних підходах та завданням мотивувати їх на подальше збагачення практичного досвіду освітніми партнерськими технологіями. Для студентів випускного курсу важливо бути практично готовим до побудови освітнього простору на засадах партнерства вже через короткий проміжок часу у виробничих умовах. Їх підготовка носить аналітико-синтетичний та практико-орієнтований підхід, оскільки майбутні вихователі вже мають певний багаж професійних компетентностей. Викладачу важливо цілісно представити студентам модель партнерських узаємин в освітньому середовищі сучасного ДНЗ.

Отже, метою навчальної дисципліни “Партнерська педагогіка” є підготувати майбутніх вихователів до організації освітнього простору в ДНЗ на засадах партнерства, гуманізму, дитиноцентризму.

Педагогіка партнерства має міждисциплінарні зв'язки із загальною педагогікою та історією педагогіки, педагогічною майстерністю та творчістю, педагогічною психологією, дошкільною педагогікою та фаховими методиками.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади партнерської педагогіки як освітньої технології.

Змістовий модуль 2. Практична реалізація технологій партнерської педагогіки у ДНЗ.

Змістовий модуль 3. Професійне педагогічне спілкування – обов'язкова умова реалізації педагогіки партнерства.

У процесі реалізації програми навчальної дисципліни “Партнерська педагогіка” формуються загальні компетентності: здатність розуміти значення культури як форми людського існування; здатність до абстрактного мислення; здатність до виявлення гнучкості та креативності мислення; здатність до толерантності; здатність мислити на основі етичних настанов і міркувань. Та спеціальні (фахові, предметні): здатність усвідомлювати самоцінність і унікальність дошкільного періоду дитинства, значення ампліфікації розвитку дітей в освіті; здатність застосовувати базові загальні знання; здатність знаходити фахово доцільну інформацію; здатність до професійного самовдосконалення; здатність організовувати освітню діяльність у ДНЗ.

Очікувані результати навчання з дисципліни “Партнерська педагогіка”:

1. Характеризувати історичні, суспільні, політичні, економічні передумови розвитку та запровадження партнерської педагогіки в освітній галузі.

2. Знати сутність педагогічного співробітництва та спілкування у навчально-виховній діяльності, специфіку педагогічної майстерності та творчості педагога-партнера, їх рівнів та критеріїв.

3. Визначати основні характерні риси спілкування дітей на різних вікових етапах, враховувати їх під час створення атмосфери співробітництва, співтворчості.

4. Використовувати технології співробітництва в організації навчально-виховної діяльності дітей у ДНЗ, створювати творчі ситуації, ситуації успіху, мотивувати та організовувати колективну творчу діяльність дітей тощо.

5. Володіти методами оцінювання рівнів навчально-виховних можливостей дитини, дитячих пар, трійок та груп на засадах партнерської педагогіки.

6. Володіти педагогічною технікою, методами та прийомами педагогічного спілкування, прийомами професійно-педагогічного самовдосконалення, культурою спілкування.

Розробили інформаційний обсяг вибіркової навчальної дисципліни “Партнерська педагогіка”.

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади партнерської педагогіки як освітньої технології. Актуальність та сутність технології. Принципи педагогіки партнерства. Технологічна сутність новації педагогіки партнерства (співробітництва). Характерні риси педагогічної технології партнерства.

Науково-педагогічні ідеї педагогіки партнерства: навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, В. Шаталов), ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов), ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов), вільний вибір (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов), ідея великих блоків (І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін), ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов), інтелектуальне поле класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін), самоаналіз (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) [5; 6]. Книги С. Л. Соловейчика “Вічна радість”, “Педагогіка для всіх” – концепція педагогіки партнерства, виховання вільної і моральної, красивої і гордої особистості [3]. Переваги та недоліки технології.

Змістовий модуль 2. Практична реалізація технологій партнерської педагогіки у ДНЗ. Технологія кооперованого навчання. Варіанти кооперованого навчання: STAD (Student teams – Achievement divisions, абрєвіатура за буквами; “команди учнів – бригади для підвищення результатів”); TGT (Teams – Games – Tournament, абрєвіатура за буквами; “команда – гра – турнір”); метод “американської мозаїки” (Jigsaw); модель “Вчимося разом” (Learning together). Умови реалізації кооперованого навчання. Лепбук – інтерактивна тека для кооперованого навчання дошкільників. Заняття-змагання у ДНЗ.

Технологія колективного навчання: а) колективно-групо-парно-індивідуальний, або колективний спосіб навчання (КСН); б) групо-парно-індивідуальний, або груповий спосіб навчання (ГСН).

Технологія розвитку критичного мислення. Технологія едукції як дослідження: дослідно-експериментальна діяльність дошкільників у ДНЗ. Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям (автор – Т. Ткаченко); методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі (автор – Т. Крутій); методика Н. Гавриш використання коректурних таблиць; ейдетика в розвитку мовлення дошкільнят; логічні блоки Дьєнєша; картки В. Проппа – конструктор казок; розвивальні ігри В. Воскобовича.

Інтегральна технологія. Умови інтеграції у ДНЗ. Інтегроване заняття на формування нових знань. Сюжетно-ігрові та ігрові інтегровані заняття на закріплення знань. Технологія інтегрованих занять за Н. Гавриш.

Методика застосування карт розумових дій на заняттях та в плануванні (за Н. Гавриш). Інтелектуальна карта або карти розумових дій як засіб інтеграції у ДНЗ. Методика роботи з картою розумових дій на занятті у ДНЗ. Циклічне планування занять на основі концептуальних карт [4].

Технологія формування творчої особистості. Теорія розв'язання винахідницьких завдань. Технологія концентрованого навчання. Технологія колективної розумової діяльності. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань). Розвиток творчої уяви у дітей (методика Л. Фесюкової). Особистісний розвиток дитини засобами взаємодії різних видів мистецтв.

Змістовий модуль 3. Професійне педагогічне спілкування – обов'язкова умова реалізації педагогіки партнерства у ДНЗ. Суб'єктність дошкільника в освітньому просторі ДНЗ. Дошкільник як суб'єкт життєдіяльності. Онтогенез образу “Я” у дошкільника і розвиток Я-концепції. Методи та прийоми розвитку свідомості дитини у педагогічному спілкуванні.

Значення педагогічного спілкування у вихованні самосвідомості дошкільника. Самосвідомість та її роль у становленні особистості дошкільника. Ціннісне самоставлення та його розвиток у дошкільників. Шляхи виховання самосвідомості.

Сутність педагогічного спілкування на засадах партнерства. Діалогічне педагогічне спілкування, його критерії. Техніка “Я-повідомлення” у спілкуванні. Прийоми педагогічного впливу: прийоми етичного захисту (наївний подив, питання на відтворення, підставляння мотиву, посилення на особливості характеру, протиставлення переваг вихованця його вчинку); гальмівні прийоми (збудження тривоги щодо покарання, іронія, констатація вчинку, натяк, удавана байдужість, удавана недовіра, удавана образа); спонукальні прийоми (авансування, вияв умінь педагога, обхідний рух, фланговий підхід, опосередкування, прохання, вияв недоволення). Створення ситуації успіху в ігровій діяльності дошкільників.

Партнерство ДНЗ та сім'ї. Взаємини вихователя і батьків вихованців ДНЗ як суб'єктів освітнього процесу. Типові суперечності і труднощі у стосунках між вихователем і батьками. Моральні дії вихователя у взаєминах з батьками вихованців. Використання техніки “Я-повідомлення” у спілкуванні з батьками.

Партнерство у трудовому колективі дошкільного закладу. Вихователь у трудовому колективі дошкільного закладу. Типи вихователів. Соціально-психологічний клімат ДНЗ. Конфлікт у педагогічній взаємодії вихователя ДНЗ. Шляхи та ефективні методи розв'язання конфліктних ситуацій. Умови дотримання культури педагогічного спілкування.

Отже, змістовий компонент професійної підготовки фахівців дошкільного профілю потребує збагачення вибіркової частини навчальною дисципліною “Партнерська педагогіка”, що відповідатиме основним напрямкам розвитку вищої професійної освіти України.

Подальші дослідження будуть присвячені розробці та удосконаленню організаційно-процесуального компонента підготовки майбутніх вихователів до застосування партнерської педагогіки. Ефективність запровадження вибіркової навчальної дисципліни “Партнерська педагогіка” для студентів спеціальності 012 – Дошкільна освіта освітнього рівня бакалавр необхідно перевірити емпіричними методами дослідження.

Список використаних джерел

1. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 343 с.
2. Коханко О. Г. Анотація спецкурсу “Педагогіка партнерства в сучасній школі” / Оксана Григорівна Коханко [Електронний ресурс] <http://www.ipp.npu.edu.ua/ua/studentu/109-studentu/863-pedahohika-partnerstva-v-suchasni-shkoli>.
3. Соловейчик С. Л. Педагогіка для всіх / Симон Львович Соловейчик : [Електронний ресурс] <http://predanie.ru/soloveychik-simon-lvovich/book/139871-pedagogika-dlya-vseh/>
4. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш; авт. кол. : Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
5. Школа и новаторство [Текст] // Учительская газета. – 1987. – 11 апреля. – С. 3.
6. Янова В. М. Педагогіка співробітництва: сутність, ключові ідеї, форми та методи / Вікторія Миколаївна Янова : [Електронний ресурс] http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/.

The article highlights the relevance of the discipline “Pedagogy of Partnership” within the content of future preschool teacher training taking the Bachelor's degree. The innovations are connected with the formation of a new humanistic paradigm of education and the corresponding professional training of students at pedagogical higher educational institutions. The discipline is included in to the list of disciplines of students' free choice. Modern theoretical and methodological basis of the discipline is formed by the following philosophical approaches: humanistic, axiological, cultural, anthropological, synergistic,

competence, activity, theory of social games, etc. The purpose of the discipline “Pedagogy of Partnership” is to prepare future preschool teacher to organize educational process at kindergartens on the basis of partnership, humanism and child-centered approach.

The curriculum consists of three modules: “Theoretical principles of partnership pedagogy as an educational technology”, “Practical implementation of technologies of partnership pedagogy in kindergartens”, “Professional pedagogical communication as a compulsory condition of implementation of partnership pedagogy”.

The expected results of studying the discipline “Pedagogy of Partnership” are: to characterize historical, social, political, economic preconditions of the development and implementation of partnership pedagogy in the education, to know the essence of pedagogical cooperation and communication with in educational activities, the specificity of teaching mastery and creativity of a teacher-partner, their levels and criteria; to determine the main characteristics of children's communication at different age stages, to take them into account while creating an atmosphere of cooperation, co-creativity; to use technologies of cooperation in the organization of children's educational activities in kindergartens, to model creative situations, situations of success, to motivate and organize children's collective creative activity, etc.; to master methods of assessing the educational capacity of a child, children's couples, trio and groups on the basis of partnership pedagogy; to master methods and techniques of pedagogical communication, methods of professional pedagogical self-improvement, culture of communication.

Key words: preschooler, future preschool teacher, professional training, pedagogy of partnership, content component.

УДК 373.2.091.33-027.22:792.091

Наталія Каньоса
Nataliia Kanosa

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PRESCHOOLERS' CREATIVE DEVELOPMENT BY MEANS OF THEATRICAL-SPEECH ACTIVITY

У статті виявлено потенційні можливості театральної-ігрової діяльності щодо розвитку творчості дітей дошкільного віку. Уточнено сутність поняття “театральної-ігрової діяльності дошкільників”, що є важливим та ефективним засобом розвитку мовлення, оскільки сприяє розвиткові образного літературного мовлення, що дозволяє дитині самостійно будувати зв'язне висловлювання, забезпечує усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театральної вистави.

Ключові слова: театральної-ігрової діяльності, театралізована діяльності, театральної-мовленнєвої діяльності, мовленнєвої творчості, розвиток мовлення.

Пріоритетним завданням сучасної освіти в Україні, зокрема системи дошкільного виховання є розвиток творчої особистості дитини. Відповідно у Базовому компоненті дошкільної освіти його метою визначається розвиток особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності. При цьому дитина має займати активну, самостійну, творчу життєву позицію [1]. Об'єктивна ситуація сьогодення розглядає процес становлення творчої особистості як вирішальний чинник у випереджувальному розвитку покоління. З позицій даних вимог одним із найбільш актуальних пошуків усієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої

особистості на перших етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (Л. Божовіч, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожец, Д. Ельконін) [7].

Виразена гуманізація освіти містить у собі широкі можливості вдосконалення процесу навчання, в тому числі – створення педагогічних умов розвитку здібностей у дітей. Не викликає сумніву той факт, що загальний процес цивілізації залежить від обдарованих людей. Обдарованість характеризується сукупністю індивідуальних рис, які допомагають людині досягти значних успіхів у певній діяльності. Основою для розвитку обдарованості є саме діяльність, у якій проявляються здібності. Розвиток особистості найбільш ефективний тоді, коли спостерігається гармонійне поєднання внутрішніх задатків, мотивів певної діяльності та зовнішнього середовища. Причинно-наслідкові зв'язки між особистістю та навколишнім середовищем постійно впливають на формування людини. Тому дуже важливо вірити в природні здібності дитини, створювати сприятливу атмосферу для їх розвитку. Саме завдання педагогічного колективу – створення належних умов розвитку творчих здібностей дошкільників, визначення обсягу предметів естетичного циклу в загальній системі дошкільної освіти.

Дослідження психологів і педагогів довели, що для реалізації природних здібностей та можливостей дітей необхідно створити оптимальні умови для розвитку дитячого творчого потенціалу, переходу до продуктивних дослідницьких творчих занять.

Дослідженням проблеми розвитку творчості дітей займалися багато психологів і педагогів. Однією з перших праць була видана С. Грузенбергом у 1923 р. (Мінськ): “Введение в психологию и теорию творчества”. Відомий український психолог Г. Костюк ще в 40-і та 50-і роки ХХ ст. торкався проблеми творчої особистості [4]. В. Сухомлинський у своїх працях зазначав, що педагог має відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньої творчої, інтелектуально-повнокровної праці. Л. Виготський, В. Мухіна, Д. Ельконін, а також Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна, Т. Комарова, Т. Казакова у своїх роботах зазначали про можливості розвитку творчості в різних видах діяльності [6].

Аналіз психолого-педагогічних джерел (А. Запорожец, В. Зінченко, А. Леонт'єв, А. Леушина, М. Люїна, А. Люблінська, Л. Обухова, Н. Подд'яков, С. Рубінштейн, А. Усова, Е. Юдін та ін.) показує, що розвиток творчої особистості виражається в психологічних, педагогічних і біологічних характеристиках, в полі зору яких проблема розвитку творчої особистості дошкільника розглядається в декількох аспектах: методологічному, біологічному, психологічному, педагогічному [8].

Дещо по-різному розглядали поняття визначення творчості і Ж. Піаже, Д. Ельконін, Л. Виготський і ін., але всі вони були єдині в тому, що творчість є діяльність людини, яка створює щось якісно нове й оригінальне. Чимало учених єдині у виокремленні таких компонентів у творчій діяльності: пізнавальна мотивація як домінуючий мотив діяльності; можливості досягати оригінальних рішень; можливості прогнозувати та передбачати; здібності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, етичні та інтелектуальні оцінки, дослідницька творча активність, що виражається у виявленні нового, в постановці та вирішенні проблем [8].

Характеризуючи творчу дитину загалом, можна констатувати такі її особливості:

1. Інтелектуальний потенціал – гнучкість, швидкість, точність, дивергентність, економічність мислення; цупкість зорової, слухової пам'яті, здатність до наслідування; жива увага; тривала концентрація й зосереджена увага.

2. Допитливість – внутрішня пізнавальна мотивація; відчуття нового.

3. Ініціатива – постійна активність і зайнятість; велика працездатність; здатність до ризику; здібність до подолання труднощів.

4. Незалежність, самостійність, прагнення до самовираження, віра у свої сили, критичність, реалістичність самооцінки.

5. Наполегливість, відданість завданню, почуття напруженості.

6. Передбачення, створення еталонів. Ігнорування можливостей свого розвитку.

7. Оригінальність, творчість: нестандартні рішення, прагнення до творчих завдань, винахідливість.

8. Ерудиція, високий рівень мовленнєвої виразності, багатий словниковий запас, компетентність, систематизовані та міцні знання.

9. Психосоціальні характеристики: почуття справедливості, потяг до лідерства, почуття гумору [6].

На основі цієї характеристики В. Моляко виокремив ознаки, які вирізняють творчу дитину:

1. Активна, завжди чимось зайнята. Вона прагне працювати більше за інших, займає себе сама заданою програмою.

2. Наполегливо переслідує поставлені перед нею цілі, вимагає додаткової інформації від дорослих, дуже багато ставить запитань.

3. Хочє вчитися, багато знати, досягти успіхів. Заняття приносять задоволення, не сприймає заняття та навчання в школі як "насильство" над собою.

4. Здатна краще за інших займатися самостійно (наполегливо та завзято вимагає інформації про об'єкти, в умовах шкільного навчання самостійно працює з літературою).

5. Уміє критично розглядати навколишню дійсність і прагне проникнути в суть явищ, не задовольняючись поверховими поясненнями, навіть якщо вони для одноліток здаються достатніми.

6. Ставить безліч запитань, зацікавлена в задовільній відповіді на них.

7. Заняття в школі для неї цікаві тоді, коли використовується проблемний матеріал; ровесники надають перевагу вивченню добре сформульованого й зрозумілого матеріалу.

8. Порівняно з однолітками вона краще вміє розкривати ставлення між явищами та їх причинами, знаходити спільне в об'єктах, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати [6].

Витоки творчих сил людини йдуть із дитинства, з того часу, коли творчі прояви часто мимовільні та життєво необхідні. Дитяча художня творчість має свої особливості, тому педагог-вихователь має навчитися керувати особливостями її виявлення, розробляти методи, що пробуджують і розвивають дитячу творчість. Поняття розвитку творчої активності дитини виявляється у якісних змінах пізнавальної діяльності дітей.

Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. Великого значення у цьому процесі надають заняттям із театралізованої діяльності, які треба проводити кожен день: це гра, і пожити, і порадіти в ній може кожна дитина.

Науковці наполягають на необхідності забезпечення активної мовленнєвої практики засобами різних видів дитячої творчості. Серед них – гра-драматизація як різновид театралізованої гри (О. Аматыєва, Н. Водолага) та художньо-продуктивна діяльність (С. Ласунова, Т. Постоян). У численних працях (А. Аніщук, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Таніна, О. Ушакова) означені види діяльності виступають як засіб розвитку творчих здібностей дітей та їхнього мовленнєвого розвитку. Учені (Ю. Косенко, Ю. Перенчук, Л. Фурміна) досліджували творчі прояви дошкільників у театральній-ігровій діяльності, яка у своїй основі містить творчий початок і сама по собі є художньою діяльністю.

Виховні можливості театралізованої діяльності величезні: її тематика не обмежена і може задовольнити інтереси і бажання дитини. На сьогодні одним із продуктивних напрямів роботи з розвитку мовленнєвої активності дитини визнано використання театралізованих ігор із творчим та інтелектуальним навантаженням. І це не випадково, адже саме театралізована гра є провідним видом мовленнєвої діяльності в дошкільному віці. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення і спілкування є одним із найважливіших надбань малюка. Немає необхідності доводити, що розвиток мовлення найтіснішим чином пов'язаний із розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості загалом.

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують декілька термінів: “театральна діяльність” (Л. Артемова), “театралізована діяльність” (А. Богуш), “театральна-ігрова діяльність” (О. Амацьєва), “театралізована гра” (Л. Артемова), “ігри за сюжетами літературних творів” (Ю. Косенко), “театральна-мовленнева діяльність” (Н. Гавриш).

Театральна-мовленнева діяльність – це вид художньо-мовленневої діяльності дошкільників, пов'язаний із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, нав'язаних літературними творами, складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів. Учені (Л. Артемова, Н. Водолога, Н. Ветлугіна, Т. Доронова, Н. Михайленко) підкреслюють природність поєднання літературної та театралізованої діяльності, адже дійсність літературного тексту, казковість образів, виразність мовлення спонукає дітей до інсценування, імпровізації й виконання творчих завдань.

Театралізована діяльність – це, власне, гра в театр “для себе”, підготовка та показ вистав “для глядачів”. У процесі театралізованої діяльності дошкільники знайомляться з особливим видом праці (актора, режисера тощо), застосовують кращі літературні форми. В Україні проблему розвитку мовлення в театралізованій діяльності досліджувала Н. Водолога. Автор у структурі театралізованої діяльності виокремлює артистичні й акторські здібності.

Н. Водолога зазначає, що артистичні здібності – це особливий рівень прояву спеціальних здібностей дітей, що забезпечує їм успіх у виконанні творів мистецтва різних видів та жанрів (співи, танці, створення і виконання композиції на різних музичних інструментах, декламування, виконання ролей у театральних виставах тощо) [3].

Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один з найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Основна мета педагогічного керівництва – будити уяву дитини, створювати умови для винахідливості, творчості дітей (С. Козлова, Т. Кулікова).

Педагог розвиває в дошкільників уміння “входити в образ” і “утримувати” його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленневих та виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва; усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів.

Театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С. Русова довела природність “драматичного інстинкту малюків”. Діти щиро включаються у театралізовану діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердому ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави, знайомства з літературними творами за допомогою театру вони отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами. Під час сюжетно-рольової гри розвивається діалогічне і монологічне мовлення. У мовленнєвотворчій діяльності діти вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. Гра сприяє розвитку сюжетоскладання. У процесі підготовки й показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності (адже дошкільники або відтворюють

художньо-мовленнєві сюжети і тим засвоюють норму в найвищому її прояві, або вправляються в самостійному складанні сюжету і – далі – сценарію театральної вистави).

Так, однією з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності, була вітчизняний педагог С. Русова, яка вбачала у ній ефективний засіб розвитку мовлення і творчих здібностей. Автор виокремила такі види драматизації, як руханка і гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок, оповідань, що їм добре знайомі. С. Русова визначила два шляхи розвитку мовлення у процесі театралізованих ігор. Якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку, сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами. Цей шлях надає драматизації більш літературної форми та краси, але перетворює драматичну гру на вправу навчання мови. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує в малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого моменту, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок.

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує розподілити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер і водночас “голос за кадром”, організовує театральну-ігрове поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку, актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме.

У програмі А. Богуш “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” подано таку класифікацію, яка включає і способи організації дітей, і зміст театральну-ігрової діяльності, і розмаїття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні вистави. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень.

Деякі дослідники розглядають театралізовану діяльність як ігри за сюжетами літературних творів (Р. Жуковська, В. Захарченко, Ю. Косенко) чи як творчі рольові ігри (Т. Маркова). Так, Т. Маркова зазначає, що у творчих рольових іграх, які виникають і розвиваються під впливом змісту дитячих книжок, діти комбінують уявлення від прослуханих творів з уявленнями, які вони мають про навколишню дійсність в одному ігровому сюжеті. Зв'язок з текстом літературного твору в таких іграх менш стійкий, і діти мають можливість відображати в одному ігровому сюжеті не лише зміст будь-якого конкретного твору, але й окремі епізоди з різних літературних джерел, комбінуючи їх з уявленнями про навколишнє зі свого особистого досвіду. Тобто йдеться про сюжетоскладання як спосіб самостійної організації дітьми літературномовленнєвого матеріалу – сюжету, сценарію – основи гри. Автор досліджує цей вид ігор як “гру для себе”, тобто в ситуації, коли діти не спрямовують зусилля на якнайкращий виступ перед глядачами, не беруть на себе ще й подвійну роль автора. Вони грають для себе, щирсердо віддаються ігровій ролі [5].

Для театралізованої діяльності дошкільників застосовують різні види театру, залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення. У дошкільній педагогіці виокремлюють такі види театру: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий, – в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тіньового театру, “живі тіні”, що можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, “живих тіней”), ширмі (театр пальчиковий, з ляльками бі-ба-бо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф).

Кожен із цих видів театру має специфічні потенціальні можливості щодо розвитку мовлення дітей, їхньої ігрової діяльності. Так, найбільш потенційним щодо складання сюжету виявляється драматичний театр іграшок на столі; для відтворення складних казкових діалогів – ляльковий, пальчиковий театри, театр маріонеток. Фланелеграф, тіньовий театр можна віднести

до моно-театру, моно-гри, в яких мовлення переходить на внутрішній рівень. Театр коконів, топотушок, смикунчиків є дуже складним видом, адже вимагає високого рівня розвитку уяви: маніпулюючи, діти створюють певний образ, а власне мовленнєвий супровід залишається поза їхньою увагою.

Театралізована діяльність дошкільників має певні особливості в межах кожного вікового періоду. Це пов'язано з різним рівнем розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання літературних творів.

Якщо для дітей трьох-п'яти років важливе суто переміщення фігурок, тобто маніпулювання іграшками та предметами, що стимулює їхню мовленнєвотворчу діяльність, то у старшому дошкільному віці така театралізована творча гра переходить на вербальний рівень, коли для дітей стає суттєвою сама наявність персонажів, незалежно від їх рухів на сюжетному полі. У старших дошкільників ігрові дії часто мають символічний узагальнений характер, зберігаючи лише загальні риси дій, що надає дитині можливість за короткий час програвати більші "часові відрізки" подій. Старших дошкільників більше цікавить результат ігрової діяльності. Ігри носять колективний характер, довготривалі, з незмінним сюжетом, з виконанням правил, які містяться в ролі й обумовлені сюжетом гри. Провідним мотивом гри у цьому віці стає пізнавальний інтерес.

До старшої групи діти приходять уже з певним запасом ігрових умінь: будувати план-сюжет, розподіляти ролі, самостійно готувати атрибути та декорації, використовувати способи колективного спілкування. Діти старшого дошкільного віку мають можливість самостійно організувати й здійснювати театральну-ігрову діяльність, вони оволодівають умінням усвідомлено вибирати засоби виразності для самостійної театралізованої діяльності через художній аналіз літературного твору, образів героїв; опановують умінням узгоджувати власні дії з діями учасників гри, самостійно й справедливо розв'язувати суперечки, допомагати товаришам, дбайливо ставитися до ігор, радіти успіхам.

У старших дошкільників з'являється інше ставлення до вистави. Вони прагнуть глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. Іноді діти вражають виразністю міміки, жести, слова. У дошкільників шести-семи років гра-драматизація стає виставою, в якій вони грають "для глядачів", а не "для себе", вона є ніби переходом до драматичного мистецтва.

Залежно від віку дітей змінюється й керівництво театралізованою діяльністю. У педагогіці існують різні погляди щодо ролі вихователя в організації дитячих ігор. На думку багатьох учених, гра – єдиний вид діяльності, в якому дитина виявляє незалежність від дорослих. Необережне втручання дорослих нерідко призводить до того, що гра згасає, перестає викликати інтерес дітей. Науковці відзначають, що не слід втручатися у гру дітей, що таке втручання перетворює її в навчання, "паралізує" дитячу творчість і самостійну вигадливість.

У старших групах більш широко використовуються прийоми опосередкованого педагогічного впливу: організація предметно-ігрового середовища, постановка перед дітьми проблемних ігрових завдань, допомога у плануванні діяльності, попередня мовленнєва робота тощо. Дітей старшого дошкільного віку навчають складати сценарії до театральних вистав і театралізованих ігор. Навчання дітей дошкільного віку сюжетоскладання досліджувала Н. Водолага. Нею була розроблена методика навчання дітей складати сюжети для театралізованих вистав.

За Н. Водолагою, вихователь починає процес колективного сюжетоскладання з пропозицій щодо основної сюжетної лінії. Спочатку за допомогою запитань діти утворюють образи персонажів, уявну картину подій. Надалі педагог пропонує зв'язно разом (один починає фразу, другий продовжує) розповісти про початок подій. Наступним етапом роботи є обговорення за допомогою запитань основної частини розповіді. З-поміж висловлених діти обирають той варіант, який їм більше до вподоби. І знову діти завершують цей етап проголошенням цілісної розповіді. Аналогічно відбувається робота над останньою частиною твору. Наприкінці колективного сюжетоскладання вихователь пропонує дітям визначити, який епізод твору вони будуть ілюструвати. Заняття завершується складанням на основі ілюстрацій спільного твору, виготовленням книжки з картинками до складеного сюжету, показом сюжету. Дітей

заохочують також до розробки сценаріїв на основі комбінування сюжетів. Ця робота відрізняється від попередньої тим, що сюжет дітям задається від початку. Запропонований сюжет діти мають збагатити, доповнити діалогами, описом дій персонажів.

У результаті цілеспрямованого навчання діти навчаються самостійно будувати діалоги; самостійно складати сюжети, розробляти сценарії і відтворювати їх у підготовленій власними силами та показаній виставі одного з видів театру (лялькового, пальчикового, театру іграшок, театру картинок). Така робота позитивно впливає на збагачення власних ігор дітей, вони починають самі легко змінювати сюжети. Складені дітьми сюжети стають значно багатшими, ігри тривають довше, підвищується мовленнєва активність дошкільників.

Отже, розвиток творчих можливостей – процес, який пронизує весь розвиток особистості дитини. Театралізована діяльність у різних її проявах має великі потенційні можливості щодо вирішення конкретних завдань, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на загальний розвиток особистості дошкільника. Комплексний підхід до театралізованої діяльності дозволить упорядкувати мовленнєву роботу, врахувати специфічність мовленнєвих завдань у кожному з напрямів.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Богуш А. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. Богуш // Дошкільна лінгводидактика : Хрестом. – Київ, 2005. – 176 с.
3. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Водолага. – Одеса, 2001. – 218 с.
4. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – Київ : Знання, 1963. – 80 с.
5. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев : КММ, 2006. – 240 с.
6. Моляко В. А. Психология детской одарённости / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – Киев : Знание, 1995.
7. Моляко В. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4.
8. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навчальний посібник / О. Л. Туриніна. – Київ : МАУП, 2007. – 160 с.

The necessity to enrich senior preschool children's vocabulary is promoted by the need of communication and cooperation with other children. Theatrical-playing activity is an effective means of enrichment and activation of preschoolers' vocabulary, development of their expressive speech. Theatrical-playing activity is represented as a game (for a child), as a kind of activity and as a spectacle (for others).

Being a game theatrical-playing activity causes the activation of using words; as an activity it enriches preschoolers' vocabulary by new words; during the spectacle it forms emotionally coloured layer of vocabulary. The need to use game methods and techniques of teaching is proved by the fact that playing activity is considered to be a leading one in preschoolers' psychological development. One of the effective means of enriching senior preschool children's vocabulary is theatrical-playing activity, which is natural for a child; and children like it. The process of formation of child's personality takes place in game activity; preschoolers interact with other people through game.

The article reveals the potential of the theatre as an activity to enrich the vocabulary of preschool children. The author gives the essence of the concept «theatrical-playing activity of preschool children» as an important and effective means of speech development, as it promotes the development of imaginative literary speech, which allows the child to construct coherent statements, understand the meaning and ideas of the fiction through the perception of the theatrical performance.

Theatrical activity in its various manifestations has a great potential for solving the problems of preschoolers' speech development. Each type of theatrical activity allows to solve specific tasks, while providing a huge positive effect on preschool children's speech development.

Key words: theatre-play activity, drama activities, speech activity, speech development.

УДК 373.2.015.31:17.023.32

*Наталія Ковалевська
Nataliia Kovalevska***ВПРОВАДЖЕННЯ У РОБОТУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ НОВОЇ ФОРМИ СПІВПРАЦІ – СІМЕЙНИЙ КЛУБ****IMPLEMENTATION OF A NEW FORM OF COOPERATION –
FAMILY CLUB – INTO THE WORK OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT**

У статті розглядається проблема співпраці дошкільного навчального закладу та сім'ї. Сучасні дошкільні навчальні заклади зіштовхнулися з необхідністю оновлення змісту, форм, напрямів роботи з батьками. Актуальності набуває впровадження нових партнерських форм взаємодії. Автор розглядає особливості організації сімейного клубу як нетрадиційної форми співпраці вихователів та батьків.

Ключові слова: партнерська взаємодія, співпраця, нові форми, сімейний клуб.

Організація педагогічної взаємодії дорослих – один із найскладніших напрямів роботи сучасного дошкільного навчального закладу. З огляду на Закон України “Про освіту”, Закон України “Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти, освітні програми (“Дитина”, “Дитина в дошкільні роки”, “Світ дитинства”), вихователям варто враховувати, що вони є партнерами батьків в організації оптимальних умов навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, завдання яких полягає в забезпеченні педагогічної підтримки та супроводу з використанням усіх можливостей дошкільного навчального закладу. Трансформація сучасної української сім'ї спонукає до пошуку нових форм співпраці з батьками вихованців.

Особливості організації взаємодії дошкільних закладів з сім'єю розглядали Ю. Азаров, Л. Акоюн, Т. Волкова, М. Машовець, П. Півненко. Проблемами підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до організації співпраці з батьками в умовах дошкільного навчального закладу займалися Г. Беленька, Т. Довженко Н. Ковалевська, Т. Мареева. Психолого-педагогічні аспекти надання підтримки батькам дітей дошкільного віку в організації освітнього простору висвітлені у працях Л. Божович, Н. Виноградової, Л. Загик, Т. Маркової. Зміст, форми, методи, принципи роботи ДНЗ із сім'єю розглядали Т. Валентьева, Н. Веретеннікова, Г. Левіцька, О. Полякова, О. Сафонова, Ю. Тонкова.

Метою статті є охарактеризувати специфіку організації сімейних клубів як нової форми співпраці вихователів з батьками у дошкільних навчальних закладах, проаналізувати ефективність діяльності сімейного клубу.

Аналіз документів свідчить, що в сучасних умовах дошкільний навчальний заклад позиціонується як відкритий освітній простір, у якому педагогічний колектив взаємодіє з батьками вихованців, щоб забезпечити освітні інтереси дитини, її потреби. Вважається, що структура відкритості дошкільного закладу буває таких видів: відкритість усередину, що означає надання дошкільному закладу більш вільного, гнучкого, диференційованого характеру функціонування, гуманізацію відносин між дітьми, педагогами, батьками, залучення батьків у педагогічний процес дитячого садка; відкритість назовні, яка передбачає, що дитячий садок відкритий впливам мікросоціуму, свого мікрорайону, готовий співпрацювати з соціальними інститутами, розташованими на сусідній з ним території, наприклад, загальноосвітньою школою, музичною школою, спортивним комплексом, бібліотекою

тощо. В психолого-педагогічній літературі, зазвичай, таку взаємодію визначають поняттям “співпраця”. Прийнято вважати, що співпраця передбачає спілкування на рівних, де нікому не належить привілей вказувати, критикувати, контролювати, давати оцінку.

На думку О. Сафонові [3], одним із показників якості роботи ДНЗ є різноманітність форм співпраці з сім'єю, серед яких виокремлюють традиційні і нетрадиційні. Низка фахівців у галузі дошкільної освіти не сумніваються, що традиційні форми співпраці, серед яких колективні (батьківські збори, конференції, круглі столи), індивідуальні (бесіди, консультації, відвідування вихованців), а також наочно-інформаційні (виставки, батьківські газети, папки-пересувки) вже не спрацьовують у першій чверті ХХІ століття. Однак визнання того, що традиційні методи взаємодії є неефективними, не заважає їм домінувати в освітньому процесі ДНЗ.

У більшості дошкільних навчальних закладів педагоги реалізують нові форми співпраці з батьками дітей дошкільного віку. Серед них Т. Кротова [6] виокремлює: інформаційно-аналітичні (анкетування, опитування, поштова скринька), наочно-інформаційні (інформаційні проекти для батьків, відкриті заняття, ведення дитячих щоденників, паспортів здоров'я, міні(електронна) – бібліотека), пізнавальні (практикуми, екскурсії, усні журнали, батьківські вітальні, нетрадиційні батьківські збори), дозвілєві (участь батьків у святах, акціях, конкурсах, спільне дозвілля).

Як відзначає О. Солодянкіна [4], особливою популярністю як у педагогів, так і у батьків користуються нові форми організації співпраці дошкільного навчального закладу з сім'єю, які допомагають правильно вибудувати роботу з батьками, зробити її ефективною. Вони побудовані за типом телевізійних і розважальних програм, ігор, і спрямовані на встановлення неформальних контактів із батьками, залучення їх уваги до дитячого садка. Батьки краще пізнають свою дитину, оскільки бачать її в іншому, новому для себе середовищі, зближуються з педагогами.

Дошкільний навчальний заклад як відкрита педагогічна система закріплює за батьками можливість бути повноправними учасниками педагогічного процесу. Такий підхід дозволяє педагогам і батькам спільно вибудовувати єдиний освітній простір, який характеризується спільною метою, завданнями, методами, вимогами до дитини.

Одним із можливих напрямів розширення змісту та форм взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу є організація сімейного клубу. Як вважає О. Євдокимова [1], сімейні клуби – це неформальні об'єднання батьків, створені для вирішення практичних завдань виховання. Зазвичай, вони організуються групою ентузіастів: педагогів і батьків. Діяльність сімейних клубів заснована на добровільних засадах.

Суттєва відмінність клубу від інших форм співпраці – це позиція рівності його учасників: батьків, педагогів, психолога, логопеда, медичної сестри. Зацікавлені особи збираються, щоб обмінюватися думками, спілкуватися, ділитися і висловлюватися на певну тему. Безумовно, матеріал для обговорення, інформація, яку необхідно донести до батьків, готуються заздалегідь, але іноді буває, що клуб проходить не зовсім так, як було заплановано. І це цілком виправдано, адже часто батьки хочуть обговорити більш детально теми, які їх хвилюють. На відміну від батьківських зборів, в основі яких повчальна форма спілкування, клуб будує стосунки з сім'єю на принципах добровільності, особистої зацікавленості. У клубі батьків і працівників дошкільного закладу об'єднує спільна проблема і спільні пошуки оптимальних форм допомоги дитині. Тематика зустрічей формується і замовляється батьками. Сімейні клуби – динамічні структури. Вони можуть зливатися в один великий клуб або розбиватися на більш дрібні – все залежить від тематики зустрічі й задуму організаторів [4].

Вихователь-методист О. Чиркова [7], аналізуючи діяльність клубів в умовах ДНЗ, виокремлює декілька їх видів, зазначаючи про різноманіття змісту, форм, принципів: клуб майбутніх батьків, клуб сімей з дітьми раннього віку, клуб батьків, діти яких не відвідують

ДНЗ, клуб батьків майбутніх першокласників, клуб неповних сімей, клуб для татусів, сімейний клуб.

Основна мета створення сімейного клубу – підвищення рівня педагогічної культури батьків. На шляху досягнення поставленої мети вирішується низка додаткових завдань: долається бар'єр недовіри батьків до ДНЗ; підвищується психолого-педагогічна культура батьків в питаннях розвитку і виховання дітей; пропагується позитивний досвід сімейного виховання; згуртовується батьківський колектив; узагальнюється досвід сімейного виховання.

Однією з важливих умов створення сімейного клубу є професійна готовність вихователів до організації співпраці, необхідними для успішної діяльності є сформовані знання з педагогіки, психології, партнерської педагогіки, філософії, етики, етикету, методик дошкільного виховання [2].

Для реалізації ідеї сімейного клубу характерна поетапність. Так, умовно, нами було визначено перший етап, на якому розроблявся план роботи сімейного клубу “Гармонія”. Спільна робота педагогів і батьків дала змогу визначити тематичне наповнення, форму організації роботи. Важливою на першому етапі була конкретизація тем, цікавих для широкого кола учасників та вузькоспрямованих питань для обговорення. Найбільшу зацікавленість батьків дітей старшого дошкільного віку викликали засідання клубу з особливостей роботи з обдарованими дітьми, актуальних проблем підготовки шестирічок до школи, формування самостійності у дітей старшого дошкільного віку. Засідання клубу, що стосувалися організації індивідуальної роботи з дітьми “з групи ризику” (агресивні, тривожні, гіперактивні, з затримкою психічного розвитку, замкнені) були цікаві вужчому колу учасників [5]. Виявити групи зацікавлених батьків дала можливість організована діагностика та аналіз результатів усного та письмового опитування.

Другий етап присвячувався реалізації плану сімейного клубу “Гармонія”. За період із жовтня по квітень було реалізовано такі форми співпраці: майстер-клас, круглий стіл, вечір запитань та відповідей, конкурс, фотовистава, показ презентацій, екскурсії.

Третій етап (травень) – підсумковий, передбачав якісну і кількісну оцінку результатів роботи сімейного клубу. Наприклад, представимо розроблений і реалізований план діяльності сімейного клубу “Гармонія” (таблиця 1).

Тематичне розмаїття зустрічей у представленому плані визначило вибір форм, використовуваних для проведення засідань клубу. Основними формами роботи нашого клубу були: круглий стіл, психологічні тренінги, рішення педагогічних ситуацій, обговорення досвіду сімейного виховання, виставки спільних робіт, фотозвіти з організації життя дітей. Найменш ефективними виявилися лекції. На засіданнях клубу ми використовували ділові ігри, проблемні ситуації (мозковий штурм). Найбільшу зацікавленість викликали електронні форми організації сімейного клубу (відвідування сайту дошкільного навчального закладу, перегляд роликів навчально-виховного змісту в ютуб, електронні листи).

Аналіз результатів дозволяє виявити ефективність діяльності сімейного клубу як нової форми співпраці ДНЗ з сім'єю: підвищився рівень педагогічної культури батьків: високий став 41%, середній – 42%, низький – 16% (у вересні були показники високий – 20%, середній – 35%, низький – 45%), бар'єр недовіри батьків до ДНЗ знизився на 40%, на 25% збільшили кількість часу, проведеного батьками разом з дітьми (у вересні лише 38%), підвищився рівень згуртованості батьківського колективу (на 14%).

Відносно стабільною була відвідуваність батьками клубу (75-85%), найменша активність спостерігалася під час різдвяних та великодневих свят, шкільних канікул, що має об'єктивні причини.

Позитивними якісними результатами можна вважати більшу залученість батьків у освітній процес дошкільного навчального закладу, зменшення конфліктних ситуацій у взаємодіях “педагог-батьки” та “батьки-діти”, збільшення інтересу батьків-татусів до проблем виховання.

Таблиця 1.

Тематичний план діяльності сімейного клубу “Гармонія”

Етапи	Тема, форма проведення	Мета	Відповідальні	Терміни
I етап	“Будемо знайомі!” (Опитування: усне, письмове).	Виявити запити батьків щодо організації діяльності клубу	Вихователі, батьки, психолог, логопед.	вересень
II етап	“Особливості організації освітнього простору для дітей старшого дошкільного віку в умовах сім’ї” (екскурсія до позашкільних закладів, майстер-клас.)	Дати рекомендації щодо створення розвивального освітнього середовища для дітей старшого дошкільного віку.	Вихователі, психолог, батьки, інструктор з фізичного виховання, керівники гуртків, секцій.	жовтень
	“Особливості виховання обдарованої дитини” (вечір запитань і відповідей).	Ознайомити зі змістом, формами, методами роботи з обдарованими дітьми, систематизувати позитивний сімейний досвід.	Вихователі, батьки, психолог, запрошені гості з центру розвитку дитини.	листопад
	“Формування самостійності у старших дошкільників” (Семинар – практикум з елементами тренінгу).	Надати рекомендації щодо процесу формування самостійності у старших дошкільників.	Вихователі, батьки, психолог.	грудень
	“Говоримо правильно!” (Індивідуальне та групове консультування логопедом).	Розширити уявлення батьків про ігрові технології, які можуть застосовуватися ними у роботі з дітьми.	Вихователі, батьки, логопед.	січень
	“Криза сімейних цінностей” (Спільна гра-практикум).	Формування стратегії морально-етичного виховання у сім’ї.	Вихователі, психолог, батьки, музичний керівник.	лютий
	“Щасливий вихідний день” (презентація батьків, фотовиставка).	Формування активної позиції батьків у процесі виховання дитини, правила спільного дозвілля.	Психолог, вихователі, батьки	березень
	“Мистецтво карати і пробачати” (тренінг, обмін досвідом).	Ознайомлення з правилами заохочення та покарання.	Методист, психолог, вихователі, батьки.	квітень
	“Найгарніша писанка!” (конкурс)..	Формування уміння спільної діяльності батьків і дітей.	Вихователі, батьки, керівник гуртка.	
III етап	“В гармонії з дитиною” (тренінг).	Закріплення прийомів рефлексивного слухання; ефективного спілкування з дітьми в умовах сім’ї.	Вихователі, батьки, психолог.	

Досвід проведеного дослідження демонструє результативність та педагогічну доцільність організації роботи сімейного клубу як нової форми співпраці дошкільного навчального закладу і сім'ї. Завдяки діяльності сімейних клубів налагоджується міцний взаємозв'язок із сім'ями, батьки виявляють підвищений інтерес до розвитку і виховання своїх дітей, вносять зміни в організацію і зміст освітнього процесу. Діяльність сімейного клубу показує життєву необхідність і практичну значимість принципу взаємопроникнення двох соціальних інститутів – дошкільного навчального закладу і сім'ї. В перспективі можливе не лише використання напрацьованих матеріалів із батьками дітей інших вікових груп, але й розширення тематики клубу та форм її реалізації.

Список використаних джерел

1. Евдокимова Е. Детский сад и семья: Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей / Е. Евдокимова, В. Додокина, Е. Кудрявцева. – М. : Мозаика-Синтез, 2007. – 144 с.
2. Ковалевська Н. В. Навчальна дисципліна “Теорія та методика співпраці з родинами” у професійній підготовці вихователів дітей дошкільного віку / Н. В. Ковалевська // Імідж сучасного педагога. – 2017. – № 1. – С. 66–69.
3. Сафонова О. А. Программно-целевое управление развитием дошкольного учреждения [Электронный ресурс] / О. А. Сафонова – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 136 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/upravlenie-kachestvom-obrazovaniya-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii#ixzz4uvTyeYRj>.
4. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей : пособие для работников ДОУ / О. В. Солодянкина. – М. : АРКТИ, 2005. – 80 с.
5. Пасічніченко А. В. Формування психологічної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у процесі професійної підготовки / А. В. Пасічніченко, Н. В. Ковалевська // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф.С.Т. Золотухіної. – Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. – Вип.53. – С. 340–349.
6. Пляскина Е. В. Современные формы работы с родителями в дошкольном учреждении : методические рекомендации к 2012-2013 учебному году / Е. В. Пляскина. – с. Троицкое : РМК, 2013. – 60 с.
7. Чиркова Е. А. Организация детско-родительского клуба на базе дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Е. А. Чиркова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2015. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_24244793_39679238.pdf.

Organization of pedagogical interaction of adults is one of the most difficult directions in activity of modern preschool educational establishment. In the current enactments, regulating such activities, it is noted that educators are parents' partners in arranging optimal conditions for preschoolers' education and development. The transformation of current Ukrainian family motivates teachers to find new forms of cooperation with parents.

Modern preschool educational establishment is considered as an open educational space in which the pedagogical team interacts with parents in order to ensure the educational interests of the child and his/her needs. In psycho-pedagogical literature, as a rule, such interaction is defined by the concept of “cooperation”. It is believed that cooperation involves communication on equal terms, where no one has the privilege to point out, criticize, control, and evaluate.

One of the possible ways of expanding the content and forms of interaction between family and preschool is the organization of a family club. Family clubs are informal parental groups created for solving practical parenting tasks. The essential difference of the club from other forms of cooperation is the position of equality of its participants: parents, teachers, a psychologist, a speech therapist, a music director, an instructor of

physical education, a medical nurse. The main purpose of creating a family club is increasing the level of parents' pedagogical culture. Due to the club form of work, it is possible to create an atmosphere of common interest of the family and preschool educational establishment.

The main forms of work of the family club include: round-table discussions, training courses, solution of pedagogical problems, discussion of family education al experience, joint exhibitions and photo reports on the organization of children's lives.

The conducted research demonstrates the effectiveness and pedagogical feasibility of organizing the work of the family club as a new form of cooperation between the preschool educational establishment and family. Due to the activities of family clubs, a strong relationship with families is established, and parents have an increased interest in developing and educating their children.

Key words: partner interaction, cooperation, new forms, family club.

УДК 373.3.091:613:616–071.2

Тетяна Логвін
Tetiana Lohvin

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE PECULIARITIES OF FORMATION OF JUNIOR PUPILS' CORRECT POSTURE

У статті висвітлюються вікові особливості формування правильної постави у дітей дошкільного віку, причини виникнення порушень та важливість правильної постави у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: правильна постава, фізичне виховання, фізичний розвиток, корекція, дошкільний вік, молодші школярі.

Актуальність у формуванні правильної постави для дітей молодшого шкільного віку обумовлена значним поширенням серед учнів порушень опорно-рухового апарату, підвищеною хронічних захворювань і неадекватною реакцією на навчальні навантаження. Виявлено, що ослаблена дитина характеризується пониженою щоденною руховою активністю, яка, в свою чергу, провокує численні відхилення у стані здоров'я, пониження функціональної підготовки нервово-м'язового апарату, ускладнення і ослаблення серцево-судинної та дихальної систем, погіршення загального самопочуття, швидку стомлюваність, зниження розумової працездатності.

Оцінюючи фізичний розвиток дітей будь-якої вікової категорії, не треба забувати про поставу дітей, яка змінюється в них у різні вікові періоди. На кінець періоду дошкільного віку у здорової дитини хребет набуває звичайну форму з невеликим вигином вперед у шийному й поперековому відділах та до заду в грудному відділі.

Фізіологічні вигини допомагають зберегти рівновагу, пом'якшують поштовхи та струси під час руху. Вважають, що до 6-7 років вигини хребта вже добре виражені, а у 14-15 – стають постійними, але кінцеве формування завершується у 20-25 років. Зміна постави в дітей у процесі росту і розвитку пов'язана зі зміщенням загального центру ваги, що у дівчат проходить у віці 11-12 років, а у хлопців – 12-13 років. Саме в цей період треба бути особливо уважним до дитини, слідкувати за її поставою. У процесі вікового розвитку фізіологічні вигини змінюються залежно від кута нахилу таза та тяги м'язів, які оточують хребет. Це дає змогу впливати на розвиток вигинів відповідним підбором фізичних вправ.

Дослідження доводять, що без доброго фізичного розвитку неможливе нормальне положення корпусу – правильна постава. Використання вправ із вихідним положенням рачки і лежачи (на грудях, на спині, на боці), гімнастичні вправи, а за ними і дихальні сприяють розвантаженню хребта, а, отже, у свідомості фахівця з фізичної культури, суб'єкта з певним рівнем фізкультурної освіти повинна бути сформована мотивація діяльності не за принципом “чим більше, тим краще”, а за принципом “зробити те і тільки те, що необхідно і достатньо” для формування або профілактики або корекції правильної постави і ходи у конкретної людини. У цьому виявляється і гуманістичний підхід у педагогічному процесі фізичного виховання [11].

Виховання правильної постави у дітей в основному проблема педагогічна, як і формування всіх життєво необхідних рухових навичок. Тому вихователі, вчителі фізичної культури та вчителі-класоводи як ніхто повинні контролювати процес навчання та виховання своїх підопічних, їх стан повного фізичного благополуччя.

Постава – це звична для людини поза під час сидіння, стояння та ходьби, сформована шляхом поєднання роботи умовних і безумовних рухових рефлексів у процесі розвитку та виховання. Формування тієї або іншої постави проходить під впливом багатьох умов: характеру будови і ступеня розвитку кісткової системи, зв'язково-суглобового і нервово-м'язового апарату, особливостей умов праці та побуту, порушення діяльності й будови організму, які залишилися після деяких недуг, особливо перенесених у ранньому дитинстві. Всі ці моменти можуть бути безпосередніми чинниками утворення тих або інших відхилень у будові організму та характеру всієї рухової діяльності.

Правильна постава і нормальна будова тіла належить до числа критеріїв, які визначають стан здоров'я. Вона не передається по спадковості, її формують у сім'ї, дитячих закладах, у побуті й на роботі.

Постава визначається, по-перше, положенням голови, формою хребта і грудної клітки, кутом нахилу таза, станом плечового поясу, верхніх та нижніх кінцівок; по-друге, роботою м'язів, які беруть участь у збереженні рівноваги тіла. Правильне положення тіла є наслідком рівномірної м'язової тяги та взаємотонуса м'язів плечового поясу, шиї, спини, таза і задньої поверхні стегон. Найбільше значення у зміні постави відіграє хребет і таз. Має значення зріст, маса, пропорційність окремих розмірів тіла, ступінь розвитку м'язів та підшкірно-жирового шару та інше.

Із фізіологічної точки зору поставу розглядають як динамічний стереотип, який набувається впродовж індивідуального життя, у процесі виховання. Вона формується механізмом утворення тимчасових зв'язків, а тривалі та часті повторення сприяють утворенню мовних рефлексів, які забезпечують утримання тіла в спокої та рухах. Формування постави починається з першого року життя дитини, коли вона починає стояти та ходити. Положення голови викликає рефлeksi пози, які створюються тонічними рефлексими спинного, довгастого мозку та мозочка.

Із багатьох статичних положень положення стоячи є найбільш звичним, до якого людина пристосовується впродовж століть, і виробляє рефлeksi, які регулюють розподіл тону м'язів, нормальне функціонування систем організму. У біомеханіці за правильну поставу приймається основна стійка, коли рівновага тіла тривало утримується без значних м'язових зусиль, хребтовий стовп зберігає свої нормальні фізіологічні вигини і створюються умови для дихання та кровообігу.

Нормальна постава добре збудованої людини характеризується:

- правильною симетричністю плечового поясу;
- однаковою довжиною рук і ніг;
- симетричним розміщенням таза;
- симетричністю обох лопаток;
- однаковою формою трикутників, утвореними бічною поверхнею тулуба та внутрішньою поверхнею [4].

Правильна постава має свої певні характеристики, що чітко відрізняють її від порушеної постави. Так, З. П. Ковалькова вважає, що при правильній поставі сагітальні вигини хребта гармонійно розподілені, голова піднята, плечі злегка відведені назад, груди видаються вперед, живіт підтягнутий, ноги прямі, руки вільно розігнуті [9; 1].

В. А. Гамбурцев під правильною поставою розуміє пряме положення голови, помірну вираженість сагітальних вигинів хребта при середньому куті нахилу таза до вертикалі, середнє положення лінії остистих відростків, однаковий рівень і симетричне розташування лопаток, симетричну конфігурацію трикутників талії, деякі виступаючі вперед контури грудної клітки, відносно пряму форму живота, правильну форму нижніх кінцівок [6].

М. Д. Ріпа характеризує правильну поставу однаковим рівнем надпліччя, сосків, кутів лопаток, рівною довжиною шийно-плечових ліній (відстані від вуха до плечового суглоба), глибиною трикутників талії (поглиблення, що утворюється виїмкою талії і вільно опущеною рукою), прямою вертикальною лінією остистих відростків хребта сагітальної площини, однаковим рельєфом грудної клітки і поперекової області (при нахилі вперед). У нормі глибина лордозу в шийному і поперековому відділах хребта відповідає товщині долоні обстежуваного [10].

Відхилення від нормальної постави виникають при наявності захворювань хребта й інших органів опорно-рухового апарату. У цих випадках патологія постави є симптомом основного ортопедичного захворювання. У більшості ж випадків дефекти постави трапляються у дітей у зв'язку з порушенням умов її формування, як анатомічних, так і фізіологічних. У цьому випадку дефект постави не може розглядатися як захворювання, проте, створює умови для прояву інших патологічних чинників.

Формування навички правильної постави можна досягти за допомогою:

- роз'яснювальної роботи з батьками з питань режиму дня, умов праці й відпочинку;
- систематичними бесідами з батьками для пояснення впливу правильної постави на здоров'я людини;
- закріплення навички правильної постави на уроках фізичної культури, фізкультурних хвилинок і фізкультурних паузах.

При цьому основна роль у формуванні мотивації до досягнення й підтримки правильної постави належать батькам і вчителям.

Щоб організувати й послідовно проводити заходи з профілактики порушень постави тіла дітей молодшого шкільного віку, вчителів фізичної культури 1-4 класів потрібно використовувати адекватні методи педагогічного контролю. Із цією метою доцільно використовувати комплексний контроль (попередній, поточний та підсумковий). У процесі контролю, як правило, визначають рівень фізичного розвитку; рівень фізичної підготовленості; показники тону м'язів, які беруть участь у підтриманні правильної постави.

Учитель нагадує своїм вихованцям про те, що від гарної постави залежить правильне функціонування скелета та м'язів. На уроці природознавства учні 3-го класу у другому семестрі вивчають цю тему докладніше. Вчитель повинен переконати школярів у тому, що правильна постава під час сидіння, ходьби, виконанні фізичної праці та на заняттях із фізичної культури впливає на продуктивну роботу на уроці, гарне самопочуття та відсутність хвороб, пов'язаних з захворюванням опорно-рухового апарату та внутрішніх органів.

Молодший шкільний вік є одним із важливих періодів у процесі росту й розвитку дитини. Саме в молодшому шкільному віці найбільш інтенсивно розвиваються різноманітні психофізичні якості. За даними дослідників В. Афанасьєва, Б. Шеремета, Л. Плаксина та інших, встановлено, що діти з вадами зору в показниках психофізичного розвитку відстають від своїх здорових однолітків. Вони мають значні відхилення в розвитку рухової сфери. Наслідками порушень фізичного розвитку в дітей цієї категорії є зниження рухової активності через складність зорово-рухової орієнтації та недостатня рухова підготовленість. Провідне місце серед відхилень у показниках фізичного розвитку слабозорих дітей молодшого шкільного віку належить дефектам постави. Виникнення порушень постави у слабозорих дітей обумовлене зоровою

депривацією [7; 8] та нерідко поєднуються із захворюваннями хребта, внутрішніх органів і нервової системи. Вимушене обрання слабозорими дітьми неправильного положення тіла при читанні, письмі, прийнятті їжі тощо призводить до систематичної втоми м'язів шиї та спини, а отже, до формування деформацій опорно-рухового апарату [5; 7]. Дефекти постави серед слабозорих дітей молодшого шкільного віку є основним відхиленням їх фізичного розвитку.

Варто також зауважити, що в руховій сфері дітей із відхиленнями розумового розвитку спостерігається відставання в рівні фізичного розвитку й фізичної підготовленості. Водночас найбільш виражені порушення простежуються в координації рухів: грубі помилки в диференціюванні м'язових зусиль, надмірна напруженість, скованість і неточність рухів, порушення в просторовій орієнтації й рівновазі [13; 14]. Виходячи із викладеного вище, очевидно, що проблема формування постави дітей молодшого шкільного віку із відхиленнями розумового розвитку є надзвичайно важливою для теорії й практики фізичного виховання та потребує постійного вдосконалення.

Дефектна постава створює умови для прояву захворювань хребта й інших органів опорно-рухового апарату, що приводять до розладів діяльності внутрішніх органів. У дітей з порушеннями постави понижена життєва ємкість легенів, зменшена екскурсія грудної клітки і діафрагми, що несприятливо відбивається на діяльності серцево-судинної і дихальної систем. Порушенню нормальної діяльності органів черевної порожнини сприяє слабкість м'язів живота. Зниження ресорної функції хребта у дітей із плоскою спиною спричиняє постійні мікротравми головного мозку під час ходьби, бігу й інших рухів, що негативно позначається на вищій нервовій діяльності, супроводжується швидким настанням втоми, а нерідко і головними болями [12].

У системі фізичного виховання школярів із порушеннями постави застосовується переважно один засіб корекції – фізичні вправи. Разом з тим можна вважати, що масаж може ефективно доповнити дію фізичних вправ, оскільки він є активним засобом оздоровлення організму людини. Позитивний вплив масажу позначається на лімфатичній системі і системі кровообігу, нервово-м'язовому і зв'язковому апараті. У зв'язку з цим є доцільним розглядати масаж як процедуру, що створює оптимальні умови корекції постави школярів молодших класів у комплексі з фізичними вправами. Вказане поєднання в клінічних умовах виявилось дуже ефективним, і перенесення такого досвіду на практику роботи у лікувальній фізичній культурі з учнями загальноосвітніх шкіл є вельми перспективним [2].

Школярі з порушеннями постави мають можливість усунення їх при повному застосуванні лікувальних заходів в умовах поліклініки, фізкультурного диспансеру і спеціальних шкіл-інтернатів. Використання масажу в загальноосвітній школі дозволить охопити більшу кількість учнів з початковими стадіями відхилення від нормальної постави, оскільки до лікувальних установ звертаються діти вже з значно вираженими порушеннями постави [3].

Аналіз наукової і науково-методичної літератури показав, що думки всіх фахівців у визначенні нормальної постави сходяться. Відмінності спостерігаються у вікових особливостях формування правильної постави та методів використання для її поліпшення.

Порушення постави залежить від зміни фізіологічних вигинів хребта. Останні виникають у результаті неправильної організації умов статичного навантаження і слабого фізичного розвитку дитини.

Для виправлення дефектів постави цілеспрямоване використання засобів фізичного виховання виявляється недостатнім. Необхідною умовою є також вживання заходів, які сприяють покращенню фізичного розвитку дитини. До таких заходів, перш за все, належить організація сприятливих для дитини умов зовнішнього середовища – умов статичного навантаження, харчування, режиму дня, гігієнічних умов.

Правильна постава дошкільника та школяра молодших класів має свою характеристику, відмінну від характеристик постави інших вікових груп.

Батьки здебільшого пасивно ставляться до здоров'я своїх дітей, не всі контролюють їх під час виконання домашніх завдань, не завжди пропагують здоровий спосіб життя. У батьків досить низький рівень знань про поставу й методики її профілактики, тому педагоги повинні брати на себе ініціативу та відповідальність за здоров'я своїх вихованців.

Список використаних джерел

1. Баранов В. М. В мире оздоровительной физкультуры. – 2-е изд., перероб. и доп. / В. М. Баранов. – К. : Здоровье, 1991. – 133 с.
2. Буровых А.Н. О правильной осанке у детей дошкольного возраста / А. Н. Бурових // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 2. – С. 26–27.
3. Буровых А.Н. Профилактика и коррекция нарушений осанки в режиме дня школы-интерната. АКД – М., 1967. – 23 с.
4. Валецька Р. О. Основи валеології. Підручник / Р. О. Валецька. – Луцьк : Волинська книга, 2007. – 348 с.
5. Венсловене Н. И. Здоровье развивающее направление в коррекционно-реабилитационной и учебно-воспитательной работе со слабовидящими школьниками / Н. И. Венсловене, Л. П. Уфимцева и др. // Современные аспекты офтальмологии. Сборник : Красноярск, 1998. – С. 222–225.
6. Гамза И.А. Физическое воспитание учащихся с нарушенной осанкой / И. А. Гамза // Методические рекомендации для студентов. – Минск, 1982. – 29 с.
7. Грейда Н. Б. Корекція постави підлітків засобами фізичної реабілітації / Н. Б. Грейда, О. С. Грицай, В. У. Кренделева // Слобожанський науково-спортивний вісник : [наук.-теорет. журн.]. – Харків : ХДАФК, 2009. – № 3 – С. 119
8. Дяченко А. А. Корекція порушень постави дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання та спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / А. А. Дяченко. – Київ, 2010. – 19 с.
9. Ковалькова З. П. Методические указания для определения осанки детей школьного возраста измерительным способом и основные принципы методики лечебной физической культуры для восстановления правильной осанки при ее отклонениях / З.П. Ковалькова. – Харьков, 1955. – 14 с.
10. Рипа М. Д. Занятия физической культурой со школьниками, отнесенными к специальной медицинской группе / М.Д. Рипа. – М. : Прсвещение, 1988. – 175 с.
11. Степкіна М. А. Поширеність порушень постави і деформації хребта школярів / М.А. Степкіна, С.Ю. Жуков, В.Н. Сарнадській // Людина та її здоров'я. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 175–176.
12. Фонарев М. И. Лечебная физкультура при детских заболеваниях / Фонарев М. И. Фонарева Т. А. – Л. : Медицина, 1981. – 280 с.
13. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Сов. спорт, 2004. – 464 с.
14. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание / Р. В. Чудная. – Киев : Наук. думка, 2000. – С. 288.

The article highlights age characteristics of forming the correct posture of children of preschool age, the causes of violations and the importance of correct posture of primary school children. Assessing physical development of children of any age, we must not forget about children's posture, which is changed in different age periods. At the end of the period of preschool age healthy child's spine acquires a regular shape with a slight curve forward in the cervical and lumbar spine and posteriorly in the thoracic spine. It should be noted that the formation of correct posture of junior pupils due to significant spread of musculoskeletal disorders among the students, increased chronic diseases and inadequate reaction to the training load. The studies show that a good physical development is essential for normal body position – proper posture.

The formation of correct posture of children is mainly pedagogical problem. Therefore, the teachers of physical education should control the process of training children's wards, their state of complete physical well-being. To organize and pursue the measures for prevention of posture violations of junior pupils, the teacher of physical education should use adequate methods of pedagogical control. Junior school age is one of the important periods in the growth and development of a child. During this period the most intensive development of various mental and physical qualities takes place. The analysis of scientific and methodological literature has shown that the opinions of all experts in the determination of normal posture converge. There are differences in age characteristics for the formation of correct posture and methods of improving it. Proper posture of preschoolers and schoolchildren has its peculiarities which differ from the characteristics of the posture of other age groups. It should be noted that parents have a fairly low level of knowledge about the proper posture and methods of its formation, so teachers must take the responsibility for their pupils' health.

Key words: posture, physical education, physical development, correction, preschool age, junior pupils.

УДК 372.416.2

Валентина Мартиненко
Valentyna Martynenko

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

MODERN TENDENCIES OF JUNIOR PUPILS' READING ACTIVITY DEVELOPMENT

У статті висвітлюються й обґрунтовуються сучасні тенденції розвитку читацької діяльності молодших школярів за такими напрямками: зміна сучасних моделей (практик) читання, читацьких інтересів дітей під впливом інформаційно-комунікаційних технологій. Окреслено позитивні й негативні чинники впливу екранних технологій на якість читання й розуміння текстів. Визначено перспективні напрями удосконалення різних аспектів читацької діяльності учнів в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Ключові слова: молодші школярі, читацька діяльність, читацькі інтереси учнів, читання з екрану, медіатекст.

В епоху інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій відбуваються істотні зміни у читацькій діяльності дорослих і дітей.

Читання в широкому соціальному контексті є предметом уваги багатьох міжнародних досліджень. Навчання дітей читати усвідомлюється міжнародною спільнотою не лише як надважливе завдання початкової школи, а як проблема всієї шкільної освітньої системи. Рівень читацької діяльності учнів розглядається як достовірний результат якості навчання в школі.

Читання і письмо, за авторитетним твердженням Всесвітньої організації охорони здоров'я, входить у 12 показників, які характеризують здоров'я нації. Загальновідомо, що у дітей, які багато читають, краще розвинені мовлення, інтелект, логічне, творче мислення, вони володіють здатністю розв'язувати нестандартні задачі, вільно реалізують себе у спілкуванні серед однолітків, краще розуміють інших. Отже, дитяче читання можна по праву назвати інтелектуальним ресурсом країни, важливим потенціалом ерудованої нації.

У зв'язку з широким доступом дітей і дорослих до екранних технологій, співіснування багатьох медіаресурсів, відбувається переосмислення соціальної, економічної, політичної і культурної ролі читання на паперових носіях, читання з екрану, сприймання прочитаного на слух.

Сьогодні спостерігається динамічне урізноманітнення джерел одержання пізнавальної інформації. Зростає кількість користувачів з кількома точками доступу до Інтернету (стаціонарний комп'ютер, ноутбук, планшетний комп'ютер, смартфон). Це дає змогу людям безперервно знаходитися в інформаційному полі, отримуючи різноманітну медійну інформацію через призму екранного простору.

Такі тенденції в соціальному середовищі не могли не позначитися на різних аспектах читацької діяльності молодших школярів. Відзначається процес трансформації всіх характеристик дитячого читання: його статус, характер, способи роботи з текстом, візуальним матеріалом, читацькі інтереси учнів, мотиви і стимули читання.

Серед трансформаційних процесів у сфері читацької діяльності привертає до себе увагу зміна моделі читання, яку експерти (2; 3; 4; 5; 7; 8) пов'язують зі значною питомою вагою читання з екрану (все частіше на екрані мобільних пристроїв), появою "текстів нової природи", "медіатекстів", переважанням так званого "ділового", "прагматичного" читання над читанням "для задоволення", "для душі".

Варто зазначити, що у сучасних дослідженнях тривають дискусії щодо суті зазначених понять, сфери їх застосування і впливу. Наголошується, що *тексти нової природи* – це неусталене поняття, ним називають інші, відмінні від традиційних, текстові структури. Для них притаманні такі ознаки: гіпертекстуальність, ущільнення обсягів (з первинного тексту-оригіналу прибираються словесні структури, які не несуть значного інформаційного навантаження, заміна словесних конструкцій на знакові (малюнки, стрілочки, графіки), синтез вербальних структур і мультимедійності (звукові композиції, відеофрагменти, мультиплікація), активне використання інфографіки, орієнтування на "дрібні текстові структури", зростання інтерактивності тощо [5, с. 104].

Медіатекст – це текст будь-якого медійного жанру (журналістський, публіцистичний, рекламний і т. ін.), завдяки якому здійснюється мовленнєве спілкування у різних медійних сферах (журнали, газети, радіо, телебачення, Інтернет, мобільний зв'язок та ін.). Медіатекст передбачає оперування знаками різних семіотичних систем – мовленнєвих, графічних, звукових, візуальних. Специфіка їх комбінування зумовлена конкретним каналом масової інформації, що використовується для створення і передачі повідомлення [4, с. 27]. Сьогодні медіатекст набув статусу базової категорії у медіалінгвістиці, медіастилістиці, медіакультурі, медіаосвіті [7, с. 4].

Попри різноголосся у трактуванні, більшість учених виокремлюють спільні ключові ознаки таких текстів: вони інтегрують в єдиному комунікативному смисловому просторі різні семіотичні коди: вербальні візуальні, аудіовізуальні та ін. [2; 4; 5].

Як стверджують фахівці, процеси традиційного читання на паперових носіях і екранне читання у подальшому будуть розвиватися паралельно.

Немає поки що і єдиних думок учених світу щодо ефективності, повноти сприймання, розуміння читачами екранних текстів у порівнянні з традиційними, паперовими. Як наголошує автор факторної теорії читання онлайн Джон Макініні, "наука про читання виявилася не готовою до такого стрімкого розвитку подій у галузі створення нелінійних текстів. Жодна з теорій читання ХХ століття не змогла стати основою для навчання читання з екрану" [8, с. 359].

На жаль, ІКТ сьогодні розвиваються набагато швидше, ніж проводяться дослідження, отримуються їх результати. Вчені сьогодні не можуть, наприклад, зробити достовірних висновків про те, який обсяг інформації утримується в довготривалій пам'яті дитини під час екранного читання, яка її кількість перейде в знання, наскільки такий вид читання буде сприяти розвитку не лише когнітивної, а й емоційної сфери особистості учня.

Фахівці, які предметно займаються питаннями читання з екрану (М. Ю. Казак, Якоб Нільсен, О. С. Романичева, Н. М. Сметаннікова), дійшли висновків, що така техніка читання, сприймання має свої особливості, порівняно з традиційним. У цьому процесі по-іншому діють механізми зорового сприймання й уваги. Під час такого читання людина вихоплює зором на

сторінці екрану лише 5 рядків, повноцінно сприймає 20% текстової й візуальної інформації, більшу увагу вона зосереджує на деталях.

Шведські дослідники вважають, що ми розуміємо більше тоді, коли читаємо на папері, ніж тоді, коли бачимо цей же текст на екрані. Навігація, інші дрібні деталі розпорошують, відволікають нашу увагу від процесу читання. Крім того, тексти почасти не адаптовані до екранного формату.

Найбільш важливі зміни відбуваються в той момент, коли текст стає цифровим. Він втрачає свій фізичний вимір, який є відмінною рисою книжки, і читач втрачає відчуття обсягу і повноти.

Вивчаючи читацькі поведінкові стратегії читачів сучасних інтернет – ЗМІ, українська дослідниця О. В. Гусак одержала з-поміж інших, такі результати: 52% читачів сучасних ЗМІ у соціальних мережах читають повністю текст на сторінці екрану; 34% – читають лише заголовки, а також виділені фрагменти тексту, решта – звертають увагу на фото або читають лише перший абзац. “Тобто зацікавленість читача конкретним матеріалом ще не є гарантією прочитання всього тексту, що зумовлено мобільністю і постійним поспіхом сучасної аудиторії інтернет – ЗМІ, особливостями читання з екрану”[2].

Мета статті: розкрити сучасні тенденції розвитку читацької діяльності молодших школярів під впливом медіаресурсів; окреслити перспективні напрями роботи з удосконалення різних аспектів читання учнів.

Активна і тривала взаємодія учнів з екранними видами продукції дає підстави для тривожних висновків учених про нарощення *від’ємних показників* у розвитку пізнавальних процесів учнів, їхньому мовленні, читацькій діяльності загалом.

До таких показників належать:

- Фахівці попереджають, що тривале перебування за комп'ютером руйнує волю дитини, знижує концентрацію уваги, зменшує обсяги робочої пам'яті під час читання лінійних традиційних текстів на паперових носіях.
- Яскравий, емоціогенний, динамічний відеоряд, який швидко змінюється, зумовлює миттєву інтерактивну комунікацію, збуджує емоційно-чуттєву сферу дитини, у більшості випадків викликає позитивні емоції. Такий позатекстовий спосіб світосприймання, перевага візуальних символів викликає у дітей трудність під час читання однорідної, лінійної, одностильної інформації, тексту на паперових носіях, де події розгортаються поступово, не досить динамічно, без гострих кульмінаційних моментів. Учні важко тривалий час утримувати увагу. Простіше натиснути кнопку і чекати готових розваг.
- Поглиблене аналітичне читання все частіше підмінюється поверховим (фрагментарним) переглядом текстів, який не дає змоги цілісно, поглиблено зрозуміти і запам'ятати прочитане.
- Обсяги тексту, який сприймається за одиницю часу, істотно скоротилися.
- На фоні очевидного зниження потреби в читанні педагоги, психологи, логопеди відзначають більш пізні у багатьох дітей оволодіння мовленням, збіднення словникового запасу, зростання кількості дітей з системними мовленнєвими і графічними порушеннями (дислексією, дисграфією), низькою культурою мовлення (сленговий, згрубілий характер спілкування, вживання жаргонізмів тощо).
- Досить невтішні прогнози учених і щодо розвитку образного мислення учнів, творчої уяви. Щоденне перебування перед телевізором, у Мережі, заняття комп'ютерними іграми, які супроводжуються ущільненим яскравим, візуальним рядом, – усе це задає готові зорові образи, не потрібно нічого уявляти, все – перед очима. Звичайно, це не сприяє розвитку уяви. Отже, потрібно регулювати взаємодію дитини з екранними технологіями, урівноважувати ці заняття живим спілкуванням, читанням паперових книжок.

Серед *позитивних впливів* екранних технологій фахівці виокремлюють розвиток у учнів умінь і навичок роботи з невербальним матеріалом, а саме:

- позитивний вплив на темпоритм дітей;
- миттєве охоплення й усвідомлення змісту невербальної інформації;
- уміння досить швидко переключати увагу, сприймаючи розрізнені смислові фрагменти;
- висока швидкість оброблення візуальної інформації.

Під впливом медіаресурсів певні зміни відбуваються також і у сфері читацьких інтересів дітей.

Як засвідчує практика, більш затребуваними сьогодні є дитячі книжки з невеликим обсягом тексту на сторінці і значним його візуальним супроводом. Якщо раніше такі дитячі видання користувалися попитом переважно серед учнів 1-2 класів, сьогодні ця тенденція яскраво виражена і серед молодших школярів 3-4 класів.

Варто зазначити: сучасний читач дещо інший, ніж був ще 10 років назад. З одного боку, – більш ерудований, більш вимогливий, більш мотивований. Помітно зросла кількість дітей, які усвідомлено формулюють свої читацькі запити у бібліотеці.

З іншого боку, в активному полі читацьких інтересів дітей – переважно розважальна, пригодницька література.

Якщо проаналізувати жанрово-тематичні уподобання дитячих творів, яким сьогодні віддають перевагу молодші школярі, то картина тут досить різнобарвна. Хоча виявлені нами тенденції можуть не в усьому збігатися в різних регіонах країни. Адже це залежить від книжкового оточення дитини в сім'ї, комплектування бібліотек, уваги до проведення занять з дитячою книжкою в школі.

Перше місце традиційно, як і в попередні роки, посідають книжки пригодницької тематики. Але якщо раніше це були пригоди, у яких головними персонажами були діти, тварини, казкові чоловічки, то сьогодні, під впливом медіаресурсів, діти в першу чергу надають перевагу книжкам про подорожі у паралельні світи, космічні подорожі. Дуже популярні книжки, у яких герої – лицарі, розбійники, чудовиська, страховиська.

Значним попитом користуються дитячі детективи, фантастика, фентезі. Затребуваними є книжки на різні теми сучасного життя дітей.

У зв'язку з подіями на Сході нашої країни значно зріс попит на літературу на героїко-патриотичну тематику, історичну тематику (про козаків, козацьку славу, про захисників вітчизни у минулому і сьогодні, про українську армію, героїв АТО, про зброю).

Як і завжди, дітям дуже подобаються веселі гумористичні твори. Набагато вищим у дітей, порівняно з попередніми роками, став попит на науково-пізнавальну літературу з різних галузей знань.

У хлопчиків більшою мірою – це пізнавальна література, зокрема енциклопедії, про різні винаходи, відкриття, сучасні технології, види транспорту, космос, древні цивілізації. Діти цікавляться також популярними книжками про фізику, хімію, тваринний світ, про динозаврів, павуків тощо.

У дівчаток – науково-пізнавальні книжки про квіти, інші рослини, книжки про шляхетні манери, різні серії книжок “для дівчаток”, “для панянок” тощо.

У контексті цього різновиду дитячої літератури все більшої популярності серед юних читачів набирає книжкова серія “Життя видатних дітей”. Відзначаємо зниження інтересу дітей до читання народних казок.

“Лідерами” серед українських дитячих письменників-прозаїків були і залишаються В. Нестайко, О. Дерманський, Сергій Гридін, Зірка Мензатюк, Леся Воронина (окремі її книжки), подружжя Сергій і Марина Дяченки, твори Василя Сухомлинського, Юрія Ярмиша, Анатолія Григорука та інших.

Окремо варто сказати про поетичні твори. Хоча поезія загалом і не дуже затребувана, але коли дітям запропонувати вірші Ліни Костенко, Грицька Бойка, Галини Малик, Оксани Кротюк, Григорія Фальковича, віршовані казки Василя Симоненка та інших авторів, вони із задоволенням їх читають.

На жаль, рідко запитують діти твори таких українських дитячих письменників, як Н. Забіла, О. Іваненко, Платон Воронько, Михайло Стельмах, Анатолій Костецький та ін. Працівники бібліотек пов'язують таку ситуацію з перевиданням їхніх книжок у достатній кількості. Крім того, мусимо констатувати, що антиреклама у засобах масової інформації про недоцільність включення в активне коло читання дітей творів письменників, яких немає серед живих, також негативно впливає на попит.

Серед зарубіжних письменників особливою популярністю користуються ті, книжки яких порівняно недавно з'явилися на українському книжковому ринку. Серед них: англійські письменники Джеремі Стронг, Іан Вайброу, фінський дитячий письменник Тіма Парвела, норвезька письменниця Анне-Катріне Вестлі шведський письменник Еста Кнутсон французька письменниця Женев'єва Лур'є та ін.

Твори цих митців легко читаються, чимало їхніх книжок – веселі, дотепні, написані з гумором. І, що дуже важливо, з них наші діти у доступній і цікавій формі зрозуміють і засвоять важливі сімейні цінності, поняття дружби, взаємодопомоги, ставлення до природи.

У сучасних умовах істотного зниження інтересу учнів до читання, падіння його престижу, зміна медійних пріоритетів спонукає нас до пошуку привабливих, цікавих нових навчальних технологій, які б враховували, задовольняли запити, духовні потреби, пізнавальні інтереси сучасних школярів і стали б впливовим засобом залучення дітей до активної читацької діяльності.

Насамперед варто зазначити, що у вітчизняній педагогічній науці і практиці накопичений багатий, цінний досвід у сфері навчання учнів читати. Найкраще і найцінніше ми маємо зберегти і використати у контексті Нової української школи, незалежно від того, яким буде навчання – інтегрованим чи за предметним принципом.

Ми маємо постійно тримати в полі зору пріоритетні завдання початкової школи, що стосуються, зокрема читацької діяльності: це розвиток повноцінної навички читання, умінь сприймати і розуміти тексти різних видів, мовленнєвий розвиток дітей, уміння працювати з різномірною інформацією.

Сьогодні варто актуалізувати питання індивідуального підходу до учнів під час організації читацької діяльності учнів.

Загальновідомо, що у кожному класі вчать діти з різними стартовими можливостями щодо розвитку у них компонентів читацької діяльності. Отже, обсяг навчального матеріалу з читання, ступінь його складності мають бути індивідуалізованими. Таким шляхом ідуть всі економічно розвинені країни.

У контексті формування навички читання актуалізується розвиток темпу і такого виду читання, як ознайомлювальне (3-4 класи). В умовах зменшення обсягу сприймання тексту за одиницю часу, з одного боку, і посилення інформаційних потоків, з іншого, коли дитина взаємодіє з різномірною інформацією, представленою як на папері, так і на екрані монітора, вона повинна вміти швидко зорієнтуватися у загальному, фактичному змісті, спираючись на заголовок, зміст окремих абзаців, візуальний матеріал, щоб зробити попередні висновки про текст і визначитися, чи відповідає він меті читання, чи потребує подальшого поглибленого опрацювання. Отже, темп читання, особливо мовчки, ознайомлювальне читання тут мають неабияке значення, інакше дитина не буде встигати, не зможе бути успішною.

Сказане ні в якому разі не применшує цінності й особливої уваги до формування у школярів умінь поглибленого, смислового читання.

У зв'язку зі сказаним, потрібно посилити акценти на розвиток в учнів різних властивостей уваги (довільне зосередження, концентрація на заданому, стійкість, швидкість переключення, вибірковість, розподіл, перерозподіл).

Читання вголос, оволодіння яким відбувається у початковій школі, повинно залишитися в першорядних завданнях початкової школи. Це важливий етап у цілісній системі навчання

читання, зокрема виразного. Як тільки ми знизимо вимоги, це негативно позначиться на якості читання.

У найближчій перспективі у методиці читання з'являться порівняно нові, недостатньо розв'язані питання. Маємо на увазі виокремлення у мовно-літературній галузі Стандарту загальної початкової освіти (2017 р.) такого важливого напрямку, як *робота з медіатекстами*.

Тут науковців, викладачів, методистів і тренерів чекає копітка робота – підготувати вчителя, а вчитель – дітей до роботи з ними за такими напрямами:

- алгоритм пошуку і виявлення потрібної інформації;
- розвиток умінь розкодувати текстову і візуальну інформації, їх критичний аналіз, оцінка;
- технологія створення власних медіапродуктів;
- комунікація за змістом прочитаного (сприйнятого).

І якщо навчання учнів прийомів пошуку потрібної інформації не викличе особливих труднощів, то під час її оцінки вступають у дію важливі чинники – обсяг попередніх, фонових знань, світогляд, які в кожній дитини різняться. Це впливає на рівень розуміння. Тому надзвичайно важливим для читача є моніторинг якості свого читання, тобто, дитині потрібно весь час відстежувати, що вона знає, що розуміє, чого – не знає, не розуміє, що може бути хибним, недостовірним; де і як це знайти, перевірити.

Отже, розвиток критичного мислення дітей, умінь розрізняти, аналізувати інформацію, – виходить на одне з цільних завдань під час навчання учнів працювати з медіатекстами.

Певного переосмислення потребує також зміст навчального літературного матеріалу. Сьогодні багатьма дослідженнями теоретично доведено та практично апробовано положення про те, що активне прилучення дітей до читання відбувається на матеріалі сучасної літератури, яка відповідає їхнім віковим особливостям. Актуальним і перспективним видається такий методологічний висновок фахівців: “Для розвитку стратегії і підтримки дитини-читача варто запропонувати концепцію дитячого читання на новому методологічному ґрунті, – це повинна бути концепція дитячого читання в інформаційному суспільстві” [1, с.11].

Як показує вивчення читацьких інтересів учнів, дітям важко усвідомлювати твори, зміст яких історично віддалений у часі. Героїко-патріотична, історична тематика сприймається дітьми із задоволенням, якщо це цікаві сюжетні твори, з динамічним розвитком подій. Водночас прозові і поетичні твори, зміст яких потребує відповідного соціального досвіду, фонових знань учнів, а також поезія з дорослої лірики, яка має місце в чинних підручниках для початкової школи, викликає у дітей труднощі. Важкими для опрацювання є більшість байок.

Окрім об'єктивних чинників, пов'язаних з особливостями сприймання молодшими школярами окремих жанрово-родових форм художніх творів, досить актуальною є проблема готовності багатьох педагогів до роботи з такими текстами.

У контексті оновлення змісту літературного матеріалу доцільно зробити акцент на механізмі добору творів до уроків роботи з дитячою книжкою, способі їх презентації. Вивчення шкільної практики показує, що у більшості випадків класоводи намагаються пропонувати для опрацювання на таких заняттях інші дитячі твори, але у межах концепції змісту того чи іншого підручника з літературного читання (теми, жанри, автори). Це не зовсім продуктивний шлях, оскільки він недостатньо розширює і враховує читацькі орієнтири дітей, їхні інтереси та уподобання. Книжковий ринок щороку поповнюється новими цікавими виданнями, новими авторами. Ознайомлення дітей з ними сприятиме поверненню дитячої книжки в активне культурне поле сучасного школяра.

Список використаних джерел

1. Галактионова Т.Г. Семиотический подход в приобщении к чтению современных школьников / Т.Г. Галактионова, Т. И. Дормидопова // Чтение детей и взрослых в меняющемся мире: сб. ст. и учеб -метод материалов. – СПб, 2007 – С. 9–15.

2. Галактионова Т. Г. Тексты “новой природы” и новая грамотность // Материалы Международной научно-практической конференции “Педагогика текста”. – СПб, 2016. – С. 13–17.
3. Гусак О.В. Основні тенденції поведінки аудиторії сучасних інтернет-ЗМІ / О. В. Гусак // Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 4. – С. 42–45.
4. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ : учеб.пособие / Т. Г. Добросклонская. – М. : Флинта, 2014. – 264 с.
5. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. – Т.21. – № 4. – 2016. – С. 102–109.
6. Савченко О. Щоб книга була в житті дитини: вітчизняний і зарубіжний досвід/ Олександра Савченко // Початкова школа. – 2016. – № 5. – С. 22–26.
7. Фаткуллина Ф. Г. Медиатекст в современном коммуникативном пространстве // Электронный научный журнал “Современные проблемы науки и образования”. – 2015. – № 1–1.
8. McEneaney J. Agent-Based Literacy Theory // Reading Research Quarterly. – 2006. – Vol. 41. – № 3. – P. 352–371.

The article deals with modern tendencies of development of junior pupils' reading activity in such directions: change of modern models (practices) of reading, reading interests of children under the influence of information and communication technologies. The essence of concepts: “texts of new nature”, “media text”, “reading from screen” is revealed.

Positive and negative aspects of influence of screen technologies on the quality of reading and understanding texts are outlined. Positive influence on the development of pupils' skills and abilities to work with non-verbal material is: positive influence on children's tempo, instant coverage and awareness of non-verbal information content; the ability to quick change of attention, while perceiving disparate semantic fragments.

The negative indicators are: reducing the concentration of attention; reducing the possibilities of memory's work; reducing the amount of text signs perceived per unit of time; fragmentary, extrnal perception of the content; negative influence on the development of creative attention, image thinking, dyslexia, dysgraphia.

The changes in the development of primary school pupils' reading interests (priority topics, genres, favourite heroes, author preferences) are analyzed in comparison with the previous years.

The perspective directions of work on the development and perfection of various aspects of reading activity are determined: individualized reading training, which takes into account various personal opportunities of children; updating of the content of literary material taking into account pupils' contemporary interests, their readers' needs in the conditions of the information society; intensive development of various properties of attention during reading; development of productive method of working with media texts; acquaintance of pupils with algorithms of information search in different information sources.

Key words: *primary school pupils, reading activity, reading interests of pupils, reading from screen, media text.*

УДК 37.013

Олена Новак
Olena Novak**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ****PROVIDING THE SUCCESSION OF EDUCATION IN PRE-SCHOOL
INSTITUTIONS AND PRIMARY SCHOOL UNDER MODERN
CONDITIONS**

Наступність навчання розглядається як динамічна, багатоаспектна інтегративна характеристика педагогічної взаємодії, що створює умови для безперервної освіти впродовж усього життя. Реалізація наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі розглядається як наступність між змістом Базового компонента дошкільної освіти та Державним стандартом початкової загальної освіти, що забезпечує формування компетенцій дитини, її фізичної і психологічної готовності до навчання у школі.

Ключові слова: наступність, наступність навчання, забезпечення наступності, дошкільний навчальний заклад, початкова школа.

Пріоритетним напрямом діяльності дошкільних навчальних закладів є спрямування освітнього процесу на реалізацію поставлених завдань Базового компонента дошкільної освіти, зокрема, на забезпечення наступності змісту дошкільної і початкової ланок освіти. В умовах здійснення Міністерством освіти і науки України освітньої реформи “Нова українська школа” важливим завданням дошкільної освіти є забезпечення наступності між ланками освіти. Системний гармонійний розвиток особистості дитини, формування її особистісної культури, сприяння самореалізації, саморозвитку дитини у період дошкільного дитинства та старту шкільного життя є основою подальшого її успіху в умовах безперервної освіти впродовж дорослого життя.

Наступність освіти є важливою педагогічною проблемою, яка щоразу зі зміною соціальної ситуації є актуальною і вимагає певних коригувань.

Проблемою наступності в роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи займалися багато науковців. Серед яких Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Л. Венгер, Р. Гуревич, В. Давидова, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Ковшар, Л. Коломієць, А. Кухта, Г. Люблінська, О. Савченко та ін.

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні й навчанні є спрямованість педагогічного процесу дошкільного навчального закладу і початкової школи на всебічний розвиток особистості дитини.

Одним із основних та важливих завдань початкової школи є забезпечення оволодіння ключовими компетентностями, які передбачають особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток дитини. Проте фундамент, від якого залежить якість набуття компетенцій та становлення особистості як загальної передумови успішного навчання в школі, є дошкільний навчальний заклад, який є першим етапом, на якому дитина залучається до організованого навчання. Дошкільний навчальний заклад визначено висхідною, початковою ланкою освіти в Україні, а саме, з переходом від нижчих ступенів навчання до вищих передбачається розкриття і найбільш повний розвиток гармонійної особистості відповідно до вимог суспільного прогресу.

Метою статті є теоретичне висвітлення проблеми забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі в сучасних умовах.

В енциклопедичному словнику поняття “наступність” трактується як зв'язок між явищами у процесі розвитку у природі, суспільстві й пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи. У суспільстві означає передачу й засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації [13, с. 165].

У дослідженнях Л. Коломієць наступність навчання розглядається як динамічна, багато-аспектна інтегративна характеристика педагогічної взаємодії, що створює умови для безперервної освіти впродовж усього життя, стимулює адаптаційний потенціал дітей, а також передбачає наявність взаємозв'язку цілей, змісту, методів, організаційних форм і вимог до рівня навченості і вихованості дітей на дотичних етапах освіти [10, с. 14].

Р. Гуревич розглядає наступність як “педагогічну систему”, що складається з таких компонентів: цілі, засоби, організаційні форми навчання і виховання. Дотримуючись такого підходу, науковець під наступністю навчання розуміє встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами навчально-виховної діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап, опираючись на минулий досвід особистості й таким чином полегшуючи її адаптацію до умов навчання [5].

Дослідженням проблем наступності навчання та неперервності освіти займався С. Шацький. Науковець обґрунтував ідею наступності психологічно, підкреслював послідовну зміну етапів розвитку дитини, вважав, що найважливіша робота в школі повинна бути спрямована на збереження всього того, що дитина отримала на попередньому етапі свого розвитку. Він надавав великого значення тому досвіду, з яким діти приходять до школи, і вважав за необхідне його проаналізувати, врахувати все те цінне, що отримала дитина в дошкільному навчальному закладі, і використовувати його досвід у подальшій роботі на більш високому рівні [14].

Особливого значення надавав О. Запорожець дошкільній ланці освіти, а саме перебуванню дітей у старшій групі дошкільного навчального закладу, де не тільки підсумовуються та узагальнюються досягнення у вихованні дитини в ранньому та середньому дошкільному віці, а й здійснюється перехід до якісно нового вікового періоду, до навчання у початковій школі. Науковець зауважує, що необхідно домагатися внутрішнього органічного зв'язку загального, фізичного і духовного розвитку на межі дошкільного і шкільного дитинства, “забезпечити внутрішню підготовку дитини до переходу від однієї сходинки формування особистості до іншої” [9, с. 153].

На думку Б. Андрієвського, реалізація навчально-виховних завдань дошкільного навчального закладу певним чином детермінована ефективністю забезпечення наступності між ланками системи дошкільної та початкової освіти. Це пов'язано насамперед з підвищенням вимог до компетентнісного рівня підготовки учнів, а також із сучасним багатоваріантним освітнім простором [1].

Академік А. Богуш визначає наступність навчання як вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті. Це обізнаність педагогів з програмами й методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, з результатами навченості і вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування отриманих знань у подальшій роботі початкової школи. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи передбачає, з одного боку, передавання дітей школі з таким рівнем загального розвитку й вихованості, який відповідає вимогам шкільного навчання, з другого – врахування й опори школи на знання, вміння, якості, навички, яких уже набули діти на дошкільному етапі розвитку, та активне використання їх учителем для подальшого всебічного розвитку учнів [4, с. 309].

Реалізацію наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі розглядаємо як наступність між змістом Базового компонента дошкільної освіти та Державним

стандартом початкової загальної освіти, що забезпечує на проміжному етапі формування готовності дитини до навчання у школі.

Зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, який передбачає: формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей.

У Базовому компоненті дошкільної освіти передбачено визначення змісту дошкільної освіти через інваріантну (обов'язкову) і варіативну складові, які систематизовано за певними освітніми лініями: “Особистість дитини”, “Дитина в соціумі”, “Дитина у природному довкіллі”, “Дитина у світі культури”, “Гра дитини”, “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, “Мовлення дитини” [2].

Розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів Державний стандарт початкової загальної освіти визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Державний стандарт початкової загальної освіти складається із освітніх галузей: “Мова і література”, “Математика”, “Природознавство”, “Суспільствознавство”, “Здоров'я і фізична культура”, “Технології”, “Мистецтво” та інших, які входять до варіативної складової (визначається загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, навчальних закладів, індивідуальних освітніх запитів учнів та (або) побажань батьків) [6].

Аналіз основних характеристик освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти та освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти дає змогу визначити, що освітня лінія “Особистість дитини”, яка передбачає формування позитивного образу “Я”, створення бази особистісної культури дитини, її активної життєдіяльності; виховання в дитини позитивного ставлення до своєї зовнішності, сформованості основних фізичних якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок та навичок безпечної життєдіяльності й на кінець дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові якості особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [2], є основою для подальшого формування у школярів здоров'язберезувальної компетентності (навички збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури) освітньої галузі “Здоров'я і фізична культура”.

Освітня лінія “Дитина в соціумі”, яка передбачає формування у дітей навичок соціально прийнятої поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських відносин, готовності співпереживати та співчувати іншим й завдяки спілкуванню з дорослими як носіями суспільно-історичного досвіду людства, в дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей, взаємодіяти з іншими людьми, що є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, який вимагає вміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства [8], є основою для подальшого формування особистісного розвитку учнів, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок освітньої галузі “Суспільствознавство”.

Освітня лінія “Дитина у природному довкіллі”, яка містить доступні дитині дошкільного віку уявлення про природу планети Земля та Всесвіту, розвиток емоційно-ціннісного та відповідального ставлення до природного довкілля. Природнича освіченість передбачає наявність в дитини уявлень про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи, ціннісне ставлення дитини до природи, що виявляється насамперед у її природодоцільній поведінці: виважене ставлення до рослин і тварин, готовність включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою, дотримування правил природокористування [2] є основою для подальшого формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики освітньої галузі “Природознавство”.

Освітня лінія “Дитина у світі культури”, яка передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до предметного змісту, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художніх навичок, самостійності, культури та безпеки праці й результатом оволодіння дитиною різними видами художньої діяльності, є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньої діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культурного споживання [8] є підґрунтям розвитку в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду освітньої галузі “Мистецтво”.

Освітня лінія “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, яка передбачає сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу, де показником сформованості цих уявлень є здатність дитини застосовувати отримані знання у практичній діяльності (ігровій, трудовій, сенсорно-пізнавальній та ін.), оволодіння способами пізнання дійсності, розвиток у неї наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного мислення, є основою для подальшого формування предметної математичної і ключової компетентності, необхідні для самореалізації учнів у швидкозмінному світі освітньої галузі “Математика”. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях [8].

Освітня лінія “Мовлення дитини”, яка передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях, оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування, є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства, є підґрунтям комунікативної компетентності та загальним уявленням про мову як систему і літературу, як вид мистецтва освітньої галузі “Мови і літератури”.

Мова виступає “каналом зв'язку” для одержання інформації з немовленневих сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, у процесі яких формуються мовленнєві вміння і навички. Вивчення української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот передбачає залучення дітей інших національностей, які є громадянами України, до оволодіння українською мовою як державною на рівні вільного спілкування з іншими дітьми і дорослими, виховання інтересу та позитивного ставлення до української мови [2].

Освітня лінія “Гра дитини” передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому, забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень [2], є основою для подальшого формування варіативної складової Державного стандарту початкової загальної освіти.

В умовах реформування освітньої галузі дошкільна освіта має забезпечувати системний розвиток дитини, формувати її особистісну культуру, сприяти самореалізації, саморозвитку дитини та здійснювати підготовку до навчання в школі [11].

В інструктивно-методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України “Про організацію освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році” педагогічним колективам дошкільних навчальних закладів особливу увагу необхідно акцентувати на вирішенні таких питань: створення належних умов для отримання дітьми дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи та реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтегративності педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Це сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної і психологічної готовності до нової соціальної ролі [15].

Наступність у будь-якому процесі базується на значенні її для перспективи. Перспективність – це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання та виховання учнів початкової школи. Це той показник, який дає змогу визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок [4].

Навчально-виховний процес дітей дошкільного навчального закладу спрямований, перш за все, на розвиток та зміцнення психічного, фізичного здоров'я дітей, формування у них здорового способу життя, вмінь адаптуватись до нових умов, налагоджувати взаємодію з дітьми та дорослими, поводитися відповідально, виробляє здатність проявляти допитливість, уміння спостерігати, аналізувати, міркувати, правильно вимовляти звуки, грамотно будувати речення, здатність лічити, вимірювати, розв'язувати елементарні арифметичні задачі, спроможність адекватно виконувати різноманітні ролі, узгоджувати свою поведінку з іншими, дотримуватись ігрових правил, використовувати ігрові матеріали, здатність реагувати на красу природи, бережливо ставитися до неї. Успішність навчально-виховного процесу та досягнення у дітей дошкільного навчального закладу вищеперелічених якостей визначаються цілою низкою чинників, що створюються педагогічно грамотно організованим розвивальним, навчально-виховним середовищем, яке відповідає психологічним і фізіологічним особливостям та фізичним можливостям дітей.

Цим зумовлена необхідність зв'язку між програмами, методами і формами навчання в дошкільному навчальному закладі та початковій школі. Однак структура навчально-виховного процесу має свою специфіку в дошкільному навчальному закладі та початковій школі: спроби штучно перенести урок у дошкільний навчальний заклад без застосування гри як основної провідної діяльності дошкільника є непродуктивними. Водночас елементи навчальної діяльності, що формуються в процесі навчання на заняттях у дошкільних навчальних закладах, забезпечують успішність навчання в школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у дошкільному навчальному закладі знань, умінь і навичок [7].

З цією метою використовуються такі основні форми організації дітей дошкільного навчального закладу: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігри, самостійна діяльність дітей (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.), індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо. Вони можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально – залежно від віку дітей,

педагогічної мети, матеріально-технічного забезпечення закладу, професійної майстерності вихователя. Основною формою організованої навчальної діяльності дітей дошкільного віку залишаються заняття з різних розділів програми (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінуючі та ін.). Тривалість спеціально організованої навчальної діяльності (заняття) для дітей раннього віку – до 10-15 хвилин, молодшого дошкільного віку – від 15 до 25 хвилин (5-6 групових занять на тиждень), старшого дошкільного віку – від 25 до 35 хвилин (7-8 групових занять на тиждень). Організована навчальна діяльність дітей у формі занять планується переважно в першій половині дня. Елементи навчальної діяльності включаються також до інших форм роботи з дітьми – ігор, самостійної діяльності, індивідуальної роботи, спостереження, чергування тощо [12].

Науковець О. Богініч стверджує, що особливості розвитку дітей дошкільного віку впливають на вибір форми навчально-виховного процесу та її тривалості. Так, у молодшому і старшому дошкільному віці діти вже можуть зрозуміти певне завдання, що постає в процесі діяльності, і підпорядкувати йому свою поведінку. Крім того, дитина сама розпочинає ставити перед собою певні завдання. Вона намагається дізнатися щось нове, набутти тих чи інших умінь. У результаті у неї формуються навички самостійно спланованої діяльності. Гра і дія з предметами для дітей молодшого дошкільного віку відіграють важливу роль у засвоєнні нових знань і закріпленні вже набутих раніше. У молодшому і старшому дошкільному віці велике значення мають заняття “навчального типу”, коли завдання ставиться вже не в ігровій формі. Поступово у дітей виробляється вміння уважно стежити за показом і поясненнями вихователя, зачувати шляхом повторення запропонований матеріал, керуватися вказівками дорослого під час виконання навчального завдання. Таким чином, дошкільники не тільки засвоюють знання і навички, у них виробляється вміння вчитися, що має важливе значення для підготовки дитини до школи і для всього її подальшого розвитку [3].

Отже, забезпечення наступності навчання в дошкільному навчальному закладі та початковій школі переконує, що вирішити окреслену проблему в сучасних умовах можливо лише за умови забезпечення розвитку дітей на етапах дошкільного і шкільного навчання в одному напрямі, що надає педагогічному процесу цілісного характеру та допоможе школі врахувати рівень сформованих компетенцій дитини, її вміння та навички, отримані у дошкільному віці.

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. – Вип. 5. – С. 6–9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти : схвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 04.05.2012 р. № 5/2–2 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 13/14/15. – С. 43–64.
3. Богініч О. Л. Проблема наступності дошкільної та початкової освіти у фаховій підготовці / О. Л. Богініч // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / Матеріали Всеукр. науково-практичної конференції : [“Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктивної парадигми освіти”] (Слов'янськ , 17–18 травня 2007 року) / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 8–16.
4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
5. Гуревич Р. С. Наступність цілей і змісту навчання [Текст] / Р. Гуревич // Професійно-технічна освіта : науково-методичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 10–14.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти [Текст] : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 // Початкова освіта. Шкільний світ : Перша українська газета для першого вчителя. – 2011. – № 18. – С. 5–39.
7. Дубяга С. М. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти / С. М. Дубяга, Т. В. Фефілова, С. В. Ткаченко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : [зб. наук. статей]. – Мелітополь, 2011. – Серія : “Педагогіка”. – № 7. – С. 186–191.
8. Єресько О. В. Доповідна записка "Про схвалення нової редакції Базового компонента дошкільної освіти" / О. В. Єресько // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 13/14/15. – С. 39–42.
9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2 : Психическое развитие ребенка. – 320 с.
10. Коломієць Л. І. Модель професійної підготовки вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Л. І. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [збірник наукових праць] / [редкол. І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця : “Планер”, 2012. – Вип.30. – С. 135–142.
11. Ладивір С. Як живеться шестирічним школярам? / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2003. – № 6. – С. 3–5.
12. Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах : [метод. лист Міністерства освіти і науки України від 6 черв. 2005 р. № 1/9-306] // Дошкільне виховання : наук.-метод. журн. МОН України для педагогів і батьків. – 2005. – № 07 (лип.). – С. 3–6.
13. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1631 с.
14. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х томах / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1962. – Т. 3. – С. 229, 236–240.
15. Щодо організації освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році : [лист Міністерства освіти і науки України від 13.06.2017 № 1/9-322] // Дошкільне виховання. – 2017. – №7. – С. 7–12.

The foreground activity of preschool educational institutions is to direct the educational process to the implementation of the tasks of the Basic component of preschool education, in particular, to ensure the succession of the contents of preschool and primary stages of education. An important task of preschool education is to ensure the succession between the educational stages in the context of the realization of the educational reform of the Ministry of Education and Science of Ukraine – “New Ukrainian School”.

The main condition for ensuring the succession in education is directing of the pedagogical process of the preschool educational institution and primary school on the constant harmonious development of the child's personality, the formation of her/his personal culture, promotion of self-realization and self-development of the child in the period of preschool childhood, the start of school life as the basis for her/his further success in the conditions of continuous education during adult life.

The article gives the theoretical analysis of the problem of ensuring the succession of education in preschool educational institution and primary school in modern conditions.

The concept of succession is interpreted as a connection between phenomena in the process of development of nature, society and knowledge, when something new retains some of old elements. The succession of study is considered as a dynamic, multidisciplinary integrative characteristic of pedagogical interaction that creates conditions for continuous education throughout life. It also stimulates children's adaptive potential, implies the existence of the connection between goals, content, methods, organizational forms, requirements and the level of education of children at the successive stages of education, which makes it

possible to build each new stage, referring on the individual's past experience, and thus, facilitating his adaptation to learning conditions.

The succession of education in preschool and primary school is considered as a succession between the content of the Basic component of preschool education and the State standard of primary general education, which ensures the incipience of a child's competent personality, the formation of her/his physical and psychological readiness for study at school.

The succession is based on preschool teachers' awareness of the programs and technologies of teaching primary school pupils. This determines the necessity the connection between the programs, methods and forms of training in preschool and primary school, which will provide the holistic nature of the pedagogical process and will help teachers take into account the level of children's formed competencies, their skills gained in preschool age.

Key words: succession, succession of education, ensuring of succession, pre-school institution, primary school.

УДК 37.03:372.32

Олена Олійник
Olena Oliinuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАЛАШТУВАННЯ ДИТИНИ НА ПУБЛІЧНИЙ ВИСТУП У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZING CHILD FOR LIVE PERFORMANCE IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTIVITY

У статті розкрито педагогічні умови успішного виступу перед аудиторією, подано практичні рекомендації щодо підготовки до публічного виступу, окреслено питання формування психофізичної свободи дитини дошкільного віку, висвітлено педагогічні можливості театральної діяльності в емоційному розвитку.

Ключові слова: публічний виступ, психофізична свобода, емоції, емоційний розвиток, психологічний комфорт, театральна діяльність.

Незаперечною є думка, що майбутнє психічне здоров'я нації залежить від того, наскільки сьогодні ми зуміємо забезпечити зростаючій особистості такий важливий для неї психологічний комфорт, створити умови, у яких гарантувалося б душевне здоров'я, оптимальне фізичне, духовне і соціальне благополуччя. Найважливіше завдання дорослих, що виховують дітей, – не лише зберегти фізичне здоров'я, але й виховати психологічно здорову особистість, навчитись правильно спілкуватися з дітьми, оберігаючи їх психічне здоров'я. Сьогодні затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Особливої актуальності набуває емоційно-ціннісний розвиток дитини як важливої складової її соціальної компетентності. Емоції відіграють важливу роль у житті дитини, вони допомагають дитині пристосуватись до тієї чи іншої ситуації. Коли дитина засмучена або гнівається, це значить, що у неї не все гаразд. Коли дитина радіє, коли вона виглядає щасливою, це значить, що все гаразд у її світі. Емоції дитини – це “послання” оточуючим дорослим про її душевно-духовний стан.

Можливість гармонійного розвитку дитини дошкільного віку обумовлена взаємодією базових потреб, в основі яких є емоційно-чуттєва сфера та формування особистісної культури.

Здатність та навички правильно розрізняти емоційні стани іншої людини, формуються саме у ранньому дитинстві, і є важливим фактором у формуванні стосунків з людьми. Ці здібності, закріплюючись упродовж дитинства, приводять у подальшому до адекватного сприймання інших людей [4, с. 8].

Виховання емоцій та почуттів має найбільше значення, навіть якоюсь мірою, є більш важливим, ніж навчання дитини різного роду знанням та навичкам. Бо те, як будуть засвоюватись ці знання та навички і як, заради досягнення мети, вони будуть використовуватись у подальшому, вирішальним чином залежить від емоційного ставлення суб'єкта до оточуючих людей і оточуючої предметної дійсності.

Видатному психологу Виготському Л. належить оригінальність ідеї, яка полягає в тому, що джерело психічного розвитку знаходиться не всередині дитини, а в її відношеннях із дорослим. Згідно з його позицією, соціальне середовище та оточуючі дорослі являють собою органічно необхідні умови людського розвитку. Дитина не може жити і розвиватись поза суспільством, вона з самого початку включена у суспільні відносини, і чим менша дитина, тим більш соціальною істотою вона є. Саме така позиція висуває на перший план роль спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини [7, с. 117].

У сучасних дослідженнях поняття емоційного розвитку вивчається в контексті гуманного стилю спілкування дорослих з дітьми (І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Я. Неверович), активної позиції дитини як провідника моральних норм (Л. Артемова, М. Боришевський, О. Кошелівська, Т. Поніманська), справедлива оцінка дитини іншими та самооцінка, що ґрунтується на гуманістичних критеріях поваги до тих, хто оточує та самого себе (Р. Буре, А. Виноградова, А. Кошелева, Ю. Приходько), співвіднесеність образу себе з позитивними моральними еталонами, здатність усвідомлювати суперечності між образом себе загалом і своїм конкретним вчинком (С. Якобсон, В. Щур), організація досвіду емоційної культури у спільній ігровій діяльності (Л. Артемова, Л. Макаренко, М. Шуть, П. Якобсон) [8, с. 223].

Наукове підґрунтя для розробки педагогічної проблеми створюють положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева), дослідження гуманістичного виховання дошкільників (О. Савченко, Т. Поніманська, С. Рубінштейн). Ідея гуманізації сучасної освіти, розглядається в сучасній педагогіці з позиції взаємостосунків взаємодопомоги, активного співпереживання (Ш. Амонашвілі, В. Абраменкова, А. Асмолов, Е. Шиянов).

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать, що питання спрямованості способів і засобів розвитку емоційної сфери дитини та емоційної культури є актуальним у руслі психолого-педагогічних технологій. Людина є центральною фігурою у світі культури, адже вона і творить, і транслює, і споживає культурні цінності. Засвоєння культурних надбань людства передбачає розвиток духовно-практичних здібностей та потенцій особистості [5, с. 23-25].

Важливою лінією розвитку емоційного досвіду у віці 5-7 років є участь у корекції емоційної сфери, зокрема емоційного контролю та моральних почуттів. Виготський Л. зазначав про те, що мислення виступає в формі, яка обслуговує емоційні процеси. Така лінія розвитку уяви безпосередньо пов'язана з моральним вихованням дитини, якщо під вихованням розуміти не лише засвоєння правил поведінки, а формування свідомого емоційного відношення до навколишнього [2, с. 256].

Емоції – це специфічна форма взаємодії людини із середовищем, спрямована на пізнання і перетворення світу, а також, себе в цьому світі. Провідні фахівці дитячої психології І. Бех, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович вказують, що знання й уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються у переконання і стають “внутрішніми спонуканнями” до діяльності і поведінки.

Практика переконує, що театральна-ігрова діяльність – одна з найважливіших засобів розвитку емоційної сфери, культури, здатності до співчуття та співпереживання. Звернемо

увагу на специфічну характеристику театральної-ігрової діяльності – гру як “добровільну дію або заняття, що здійснюється всередині встановлених меж місця і часу по добровільно прийнятих, але абсолютно обов'язкових правилах у супроводі відчуття напруги і радості [9, с. 301].

Як свідчить досвід, одним із ефективних підходів організації освітньо-виховного процесу є творчо організована театральна-ігрова діяльність, одна з найдієвіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання дітей, вагомим показником якої є стійкий інтерес вихованців до театралізованої діяльності, що об'єднує дітей, дає поняття про відчуття партнерства, взаємодопомогу, знімає скутість, сприяє ініціативі, самоствердженню, впевненості, прискорює процес оволодіння навичками публічного виступу, творчій самореалізації. Театралізована діяльність дозволяє стимулювати вихованців дошкільного віку до образного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи); за допомогою уміло організованої театральної-ігрової діяльності діти вчать поважати думку інших людей, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими.

Необхідною умовою успішної співпраці педагога та дітей є творче самопочуття обох сторін. “Саме для творчого самопочуття вагомими є не тільки душевні, але й тілесні властивості, здібності, стани, необхідні для творчості, – писав К. Станіславський, – якими перейняті всі творчі дані людини, її фізичний апарат утілення: голос, міміка, дикція, мовлення, пластика, виразні рухи, хода тощо. Вони мають бути яскравими, барвистими, надзвичайно чутливими, чуйними, чарівними”.

Підготовку дітей до театального виступу дорослим варто розпочинати з себе. Мабуть, кожному з нас доводилось виступати перед великою аудиторією, при цьому відчуваючи сильне серцебиття, м'язове напруження, ніяковість, незграбність, збентеження, втрачаючи здатність послідовно мислити, керувати власною увагою тощо. А що відчуває маленька дитина, якій треба виступити в присутності великої кількості глядачів? Часто почуття страху поглинає всі її сили, всю її духовну і фізичну енергію. І хоча згодом дитина звикне виступати перед іншими, незнайомими людьми і професійним артистом чи оратором, вона може й не стати, однак уміння виступати не будуть зайвими для неї.

Вміння керувати своїм тілом, душевним станом, стоячи перед глядачами, – запорука творчої діяльності дитини. Емоційність дитини яскраво виявляється в її поведінці та діяльності. Ми ж, дорослі, навпаки, вже вміємо стримувати свої емоції. Відтак, використовуючи природну емоційність малюка, можна опиратись на цю особливість у освітньо-виховному процесі, зокрема і в театралізованій діяльності дітей [5, с. 24].

Вахтангов Є. стверджував, що налагодити відносини режисера та актора, відповідно: педагога та вихованця, необхідно починати заняття з найцікавішого, найкраща дія – спільна дія.

Для тренування артистичних навичок слід використовувати етюди, психогімнастичні вправи на відтворення емоційних станів, фото, а також великі таблиці та плакати із зображенням різноманітних емоційних станів. Діти без нагадування спостерігають, відтворюють та співвідносять власний настрій із зображенням. Доцільним вважаємо не лише застосування елементів психогімнастики, використання рухливих ігор, де можна вільно виражати свої емоції, а й “вкраплення” цих елементів у ситуації повсякденного життя (дитина звекає відгукуватись на пропозиції дорослого на кшталт: “Давай, як клоуни будемо одягатись”, “Принеси свою сумку, як може принести злий песик”, пропонувати свої: “Ми будемо боягузками, боятися, як на сцені виступати”, даючи теми для роздумів і подальших дій з дорослим). Звертаючись до дитини, бажано установити з нею контакт очима, прийняти партнерську позицію, спілкуватися на рівні зросту дитини: нахилитися до неї, або підняти дитину до рівня очей дорослого.

Удалим прийомом є також тренування, вправління перед дзеркалом, коли одна або кілька дітей спільно з вихователем відтворюють задані вирази обличчя: за зразком та самостійно, таким чином діти одразу бачать і себе, і іншого, що дає можливість порівняти результати.

Важливим напрямом є використання спеціально підібраної художньої літератури, де відображені життєві чи казкові ситуації, що викликають різні почуття (і позитивні, і негативні), варіанти їх прояву. Обговорення та розігрування певних епізодів – важливий напрям у підготовці дітей до виступів. А спільне з дорослим вигадання казок і історій навчить дитину виражати свої почуття та переживання [1, с. 12].

Піднесений настрій дитини, її переконаність у тому, що все вдасться, є визначальним моментом того, як для неї пройде виступ. Способів налаштувати дитину на позитивне сприймання подій існує чимало. Насамперед – це абсолютна упевненість дорослих у тому, що все буде гаразд, що інакше й бути не може.

Безпосередньо перед виступом дітям потрібно розслабитися і заспокоїтися. Для цього слід зробити кілька повільних вправ на дихання, полежати на килимку із заплющеними очима, уявляючи чарівні образи природи або казкового світу, послухати спокійну музику. Під час такої своєрідної медитації потрібно налаштовувати дітей на успіх, однак у жодному разі не акцентувати їхню увагу на важливості події, в якій вони братимуть участь. Адже це може спричинити в дітей надмірне хвилювання, порушити внутрішню рівновагу.

Відомо: чим більше зосереджена людина внутрішньо, тим менше напружені м'язи. І навпаки, чим більше напружені м'язи, тим менша зосередженість (активність, увага). Якщо педагог помітив у дітей м'язове напруження та певні негативні емоції “зажими”, необхідно запропонувати їм подолати їх під час рухливих вправ. Наприклад, діти можуть трішечки побігати, пострибати або ж зробити зарядку чи гімнастику під улюблену веселу музику, так вони швидше позбудуться фізичної скутості, страхів і хвилювання, отримають заряд бадьорості та гарного настрою.

Налаштовуючи дітей на виступ, дорослим у жодному разі не варто згадувати про особистий негативний досвід виступу, навіть жартома. Це може спричинити виникнення в дітей тривожності та почуття страху, а всі докладені раніше зусилля будуть марними.

Щоб налаштувати дитину на певну подію та зняти емоційне напруження, можна застосовувати такі психологічні прийоми: авансування або передбачення, зміщення акцентів.

Ефективність психологічних прийомів залежить від індивідуальних особливостей дитини.

Авансування полягає у створенні дитиною її успішного виступу. Завдання дорослих – вербалізувати цей образ. Наприклад, “Я впевнена, що коли прийде твоя черга, – ти підведешся і з високо піднятою головою вийдеш на середину зали”. Дорослий не вчить “як треба”, не говорить “як не треба”, а виголошує “як буде”, підкреслюючи свою впевненість у цьому і “заражаючи” нею дитину. Найліпше це проговорювати мимохідь, поміж іншими справами, навіть коли дитина зайнята.

Також дорослий може вербалізувати процес виступу, створюючи його образ, розподіляючи його на частини. До прикладу, “Уявляю собі, як ти гарчатимеш, показуючи злого Вовка. Всі одразу зрозуміють, що його варто остерігатися. Тоді ти голосно скажеш свої слова. Насамкінець повільно підійдеш до свого місця і сядеш (швидко сховаєшся за ялинку... тощо)”

Ще одним універсальним психологічним прийомом, який дає змогу відволікти та розслабити дітей, є бесіда – що відбудеться вже після виступу. Наприклад, це може бути бесіда про колективну прогулянку парком, запуск повітряного змія, видування мильних бульбашок, солодкі гостинці.

Цей прийом зміщує акцент із важливих, проте складних і тривожних (виступу, страху помилитися) на приємні, радісні та захопливі. Він мінімізує страхи дитини, а її увагу спрямовує на веселощі, тобто дитина сконцентрована не на тих моментах, яких вона боїться, а на очікуванні приємних [10, с. 9].

Після виступу дітей, незалежно від того, як вони проявили себе – вдало чи не дуже, – їх неодмінно треба похвалити. Це надасть дітям почуття впевненості та віру у власні сили, адже

так діти отримують досвід спілкування, вияву ініціативи та самостійності. А це, зрештою, потребує щирої підтримки та уваги з боку дорослих.

Душевна рівновага, комфорт, емоційне благополуччя... Чи так уже часто вихователь згадує про них у метушливих турботах про інтенсифікацію навчального, виховного процесу? Проте саме у дошкільному віці формуються внутрішні етичні інстанції, утворюється світ переживань, образних думок, вищих почуттів, творчої уяви.

Уміння дошкільника розпізнавати свої та чужі емоційні стани, здатність розповідати про них, пов'язувати ці внутрішні емоції із зовнішніми подіями є показником емоційно-соціальної компетентності дитини. А позитивний емоційний стан, стан психологічного (емоційного) комфорту є необхідною умовою ефективного особистісного розвитку дошкільника. Адже неспокій, знервованість, внутрішня напруженість, страх заважають маленькій дитині адекватно сприймати виховні та навчальні впливи, диференціювати їх, відгукуватись на них у бажаний спосіб.

Поняття “психологічний (у більш вузькому розумінні – емоційний) комфорт” означає, що дитина перебуває у стані душевної рівноваги, спокою, захищеності, задоволена своїм буттям, оптимістична. Це позитивно впливає на всі сфери життєдіяльності. Вона працездатна, кмітлива, посилюється її активність, підтримуються на високому рівні домагання, самооцінка. У стані психологічного комфорту малюк характеризується оптимістичним світосприйманням, він вірить у прихильність до нього оточуючих, відкритий до контактів. І, зрозуміло, що душевний дискомфорт знижує емоційний тонус, пізнавальний потенціал, продукує тривожні передчуття, невпевненість у своїх силах, бажання ухилитись від контактів з іншими людьми; гальмує формування адекватної самооцінки [3, с. 256].

Вихователь повинен вправлятися у вмінні пристосуватись до природи кожної дитини, а не щоденно пристосовувати її до себе, своєї системи цінностей, уподобань та настроїв. Дитину належить виховувати, заохочувати, зацікавлювати, але при цьому залишати за нею право на власний вибір і відмовитися від примусу. Важливо, щоб педагог усвідомлював: переживання дошкільнятами почуття комфорту – дискомфорту залежить від багатьох чинників, серед яких: внутрішні – захисні, пристосувальні сили організму дитини (визначаються особливостями її нервової організації, типом вищої нервової діяльності, адаптивними потенціями); зовнішні – умови життя в сім'ї та дитячому садку, наявність (відсутність) у них несприятливих подразників-стресорів, які підсилюють дію інших небезпечних чинників.

Питання про психологічний комфорт і психічне здоров'я мають бути спрямовані, насамперед, до педагогів, оскільки більше часу діти знаходяться у дитячому садку. Всім відомо, що у дітей розвинена здатність переймати емоційний стан дорослих. Кожна дитина дуже вразлива і досвід взаємодії отримує також від дорослих. Отже, якщо педагоги зберігають своє психічне здоров'я, то створити психологічний комфорт для дітей дитячого садка їм не складно.

Виходячи з вищезначеного, маємо підстави для висновку, що найбільш сприятливий для цілеспрямованої педагогічної дії період дошкільного дитинства, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається емоційно-чуттєва сфера дошкільника, дитина відкрита для засвоєння соціальних і культурних цінностей, прагне до визнання себе серед інших людей, у неї яскраво простежується невіддільність емоцій від процесів сприйняття, мислення, уяви.

Саме тому компетентно організований педагогічний процес, має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційного розвитку дітей: мотивувати дітей відкрито та щиро виражати свої почуття, розвивати соціальні емоції та мотиви, які сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками, використовувати форми доброзичливого спілкування, формувати уміння використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації: фізіономіку, жести, відтінки голосу, екстралінгвістичні характеристики. Сприяння успішній творчій самореалізації кожної дитини, розвиток якостей, необхідних їй у майбутньому житті для реалізації себе як неповторної індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч.пос. / Т.В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
3. Карнегі Д. Як виробляти впевненість у собі і впливати на людей, виступаючи публічно / Деїл Карнегі. – Москва : “Проспект”, 1989. – 419с.
4. Кочерга О. Психофізіологія емоційно-почуттєвого благополуччя дошкільника / О. Кочерга // Дитячий садок. Спецвипуск за матеріалами Всеукраїнського Дня Дошкілля. – 2010. – № 25 (553). – С. 8–12.
5. Неменова Т. Развитие творческих проявлений детей в процессе театрализованных игр / Т. Неменова // Дошкольное воспитание. – 1989. – №1. – С. 23–28.
6. Олійник О. Удосконалення акторської майстерності педагогів / О. Олійник // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – №9. – С. 20–27.
7. Олійник О.М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навчально-методичний посібник / О. М. Олійник. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. – 163 с.
8. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : підручник / Тамара Поніманська. – 3-тє вид., випр. – Київ : “Академвидав”, 2015. – 448 с.
9. Сучасний дошкільний заклад: середовище для розвитку: навчально-методичний посібник / [Авт.-упоряд.: М.І. Каратаєва, О.А. Денисова, Л.А. Грицюк]. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2012. – 352 с.
10. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури / А. Шевчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – №12. – С. 4–10.

Pedagogical conditions of successful performance before an audience are revealed; practical recommendations are given in relation to preparation to the live performance; the question of forming psychological freedom of preschool child is outlined. Being emotional and sensual by nature, children get knowledge and orientation in the outside world through perception; it's the necessary condition of personal qualities development, that's why we should take into account children's natural abilities. Among the various means of emotional culture development special attention is given to theatrical and game activity which is considered to be the “school” of emotional culture and communication. Theatrical activity is improvisational, it's an individual creative process which combines different creative principles (productive, performing, decorating) and children's ability to perceive specific theatrical art. Such synthesis provides effective pedagogical conditions for the development and improvement of children's emotional sphere and creativity.

The article analyses current approaches to forming senior preschoolers' emotional culture and reveals the components of children's emotional development. The author defines educational opportunities of preschoolers' harmonious development through the interaction of their major needs based on emotional-sensual sphere and personal culture formation. Special attention is paid to the development of child's emotional culture as an important component of her/his social competence, forming the personality with a broad outlook and high culture, capable of harmonious relations with people and realization of her/his natural potential.

Having made the analysis of the concept of emotional culture, considered the features of children's personal culture of emotional development and revealed the educational opportunities of theatrical activity in the process of children's emotional culture formation, the author proves that teacher's competence on the organization of theatrical games is the first necessary step to professional, systematic and creative work with children.

Key words: *live performance, psychological freedom, emotions, emotional development, psychological comfort, theatrically-playing activity.*

УДК 373.2.016:159.922.27–053.4

Раїса Шулигіна
Raiisa Shulyhina

ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗЛАГОДИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕОЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

THE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S INTERPERSONAL HARMONY IN THE CONTEXT OF MODERN RESEARCHES: THEORETICAL ASPECT

У статті здійснено аналіз вивченості проблеми формування міжособистісної злагоди у дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх досліджень, основних понять та їх співвідношення; здійснено спробу сформулювати раніше не виведене в педагогіці та психології поняття “міжособистісна злагода старших дошкільників” як процес особистісних контактів дітей дошкільного віку; визначено специфічні риси міжособистісних відносин, які мають емоційне підґрунтя і вміщують у собі ставлення дітей один до одного; схарактеризовано структурно-змістову основу формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку з виокремленням відповідних компонентів; окреслено коло подальших наукових пошуків.

Ключові слова: міжособистісна злагода, міжособистісні відносини, дитина дошкільного віку, міжособистісна злагода старших дошкільників, особистість, спілкування, взаємодія.

Показником цивілізованості держави є рівень фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я нації, адже найбільшою цінністю для самої людини і суспільства є її життя та здоров'я. Встановлення позитивної взаємодії з іншими людьми, відсутність конфліктності є однією з основних ознак соціального здоров'я сучасної людини. Саме тому система неперервної освіти, починаючи з дошкільної ланки, має виховувати високодуховну особистість, глибоко орієнтовану на загальнолюдські норми моралі та етичну поведінку, здатну до встановлення й дотримання навіть у складних ситуаціях домінанти міжособистісної злагоди у розв'язанні проблем, застосування дивергентного мислення, синтезу індивідуальних свобод і спільної відповідальності. Особливої актуальності проблема формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку набуває в умовах сьогодення, оскільки істотною ознакою сучасного українського суспільства є загострення кризових явищ у соціально-економічному та суспільно-політичному житті країни, що зумовлює підвищену конфліктогенність населення [4, с. 176].

Проблема формування міжособистісної злагоди у дітей дошкільного віку має достатню історію, фундамент якої був закладений у працях видатних учених минулого і сучасності. Здійснений аналіз наукових доробків вітчизняної та зарубіжної педагогіки і психології дав змогу констатувати наявність активного інтересу дослідників (Г. Костюк, Л. Виготський, С. Максименко М. Лісіна) до питань онтогенезу спілкування, міжособистісних взаємин, контактів та їх впливу на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості загалом (І. Бех, О. Коберник, Т. Кравченко, В. Мухіна, Р. Павелків, Т. Піроженко, М. Поддьяков, І. Рогальська, А. Рояк, О. Сухомлинська та ін.).

Досліджувалися особливості міжособистісних взаємин дітей із дорослими та однолітками в різних видах діяльності: пізнавальної (М. Єлагіна, О. Смірнова), ігрової (Т. Антонова, К. Карасьова, Н. Короткова, С. Кулачківська, С. Ладивір, Н. Пантіна), спільної самостійної

(О. Кононко, Ю. Приходько, Т. Піроженко, Т. Репіна, Р. Терещук, С. Якобсон). З'ясовувалися соціально-психологічні чинники детермінації таких взаємин у дошкільному віці (Л. Артемова, О. Кульчицька, А. Пасічніченко, Т. Сенько), вивчалися особливості усвідомлення дітьми свого місця в системі взаємин з однолітками (М. Боришевський, Я. Коломінський, Г. Счастлива та інші).

Проте в сучасній педагогіці недостатньо уваги надається саме питанню формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку. Поряд з цим саме період дошкільного дитинства є базою для формування основних моральних якостей та ціннісних орієнтирів.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу вивченості проблеми формування міжособистісної злагоди у дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх досліджень.

Дитина отримує свій перший досвід спілкування й одночасно засвоює основні принципи цього процесу. У початкових об'єднаннях – суспільстві однолітків – між дошкільнятами встановлюються взаємини, які під керівництвом вихователя набувають колективного характеру, у дітей формуються основи командної роботи, виникають почуття товарищескості і дружби. Правильне виховання попереджує накопичення дитиною негативного досвіду, перешкоджає розвитку небажаних навичок і звичок поведінки, що може несприятливо позначатися на формуванні його моральних якостей. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, визначаючи мінімально достатній і необхідний дитині перших 6 (7) років життя ступінь соціальної компетентності, передбачає формування в неї навичок соціально визнаної поведінки, уміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості й, що є дуже важливим, поважати бажання та інтереси інших людей.

Уперше про проблему розвитку спілкування однолітків у дошкільному віці заговорив Ж. Піаже. Саме він ще в 30-х рр. привернув увагу дитячих психологів та педагогів до однолітка, як до важливого чинника, який є необхідною умовою соціального та психологічного розвитку дитини. Ж. Піаже вважав, що тільки спілкування дитини дошкільного віку з іншими дітьми може зруйнувати властивий усім дітям егоцентризм, і у відношенні з іншими людьми, і в мисленні про себе та інших. Учений стверджував, що тільки, коли дитина навчиться поділяти точку зору рівних собі осіб – спочатку інших дітей, а в міру дорослішання дитини, і дорослих, – тоді справжня логіка і моральність можуть замінити егоцентризм. Проте сучасники не сприйняли це положення Ж. Піаже, яке не мало особливого резонансу в психологічній літературі, яке і залишилося на рівні загального припущення. Посилення інтересу до цієї проблеми відбулося в зарубіжній психології в кінці 60-х – початку 70-х рр., коли були експериментально встановлені стійкі зв'язки між особливостями досвіду спілкування з однолітками в дитинстві і деякими важливими особистісними та когнітивними характеристиками у дорослому та підлітковому віці.

Найважливішою специфічною рисою міжособистісних відносин виступає їх емоційна основа, тобто відносини з'являються з урахуванням певних почуттів і вмщують у собі ставлення дітей один до одного. Так, емоційна основа міжособистісних відносин охоплює всі види емоційних проявів: афекти, емоції і почуття. Вивчення міжособистісних стосунків дітей у низці досліджень зводиться до вивчення особливостей їх спілкування і взаємодії. Поняття “спілкування” і “ставлення”, як правило, не розрізняються, а самі терміни вживаються синонімічно. Ці поняття слід розрізняти. У концепції М. Лісіної, спілкування виступає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємин. Аналогічним чином розуміють співвідношення цих понять й інші автори (Г. Андреева, К. Абульханова-Славська, Т. Репіна, Я. Коломінський). У той же час, відносини є не тільки результатом спілкування, а і його вихідною передумовою, побудником, що викликає той чи інший вид взаємодії. Вони формуються, реалізуються і виявляються у взаємодії людей. Разом з тим, ставлення до іншого, на відміну від спілкування, далеко не завжди має зовнішні прояви. Особистість завжди є носієм тих чи інших індивідуальних якостей і властивостей, що виступають у складному поєднанні та виявляються у її поведінці, в ставленні до інших, у рисах її характеру, волі, здібностях, інтересах, потребах і мотивах діяльності, переконаннях, ідеалах [5, с. 481].

Ставлення може проявлятися й без комунікативних актів; його можна відчувати і до відсутніх або навіть вигаданих, ідеальних персонажів; воно може існувати і на рівні свідомості або у формі переживань, уявлень, образів тощо. Якщо спілкування здійснюється в тих чи інших формах взаємодії за допомогою деяких зовнішніх проявів, то ставлення – це аспект внутрішнього, душевного відчуття, це характеристика свідомості, що не припускає фіксованих засобів вираження. Але в реальному житті ставлення до іншої людини проявляється передусім у діях, спрямованих на неї, зокрема й у спілкуванні.

Таким чином, відносини можна розглядати як внутрішню психологічну основу спілкування і взаємодії людей. Міжособистісна злагода включає в свою структуру обидва окреслені вище аспекти. Для гармонійного розвитку стосунків з іншими дітьми дитина дошкільного віку, насамперед, повинна сформувати позитивне ставлення до себе та оточуючих. На основі міцного внутрішнього каркасу, яким виступає ставлення, старший дошкільник будує спілкування – зовнішній прояв міжособистісних відносин.

Як бачимо, успішний соціальний розвиток старшого дошкільника, однією з істотних ознак якого є здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з однолітками та вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, можливий лише за наявності у вихованця певного рівня культури взаєморозуміння, здатності встановлювати міжособистісну злагоду. Тому важливим завданням вихователів дошкільних навчальних закладів є сприяння накопиченню досвіду старших дошкільників у встановленні позитивних відносин з однолітками та формування міжособистісної злагоди. Слово “злагода” перекладається грецькою як “гармонія”. Цей термін поширюється і на музичну теорію, і на людину, і на суспільство. Поняття “злагода” є своєрідною філософемою, яка представлена в широкому спектрі таких наук, як філософія, економіка, соціологія, психологія, педагогіка, державне управління. В економіці злагода означає визнання солідарності і взаємозалежності в соціальному контексті, а також визнання різного роду соціальних інтересів окремих соціальних груп. Зокрема, у галузі менеджменту під злагодою розуміється співпраця, взаєморозуміння, що вибудовується на основі взаємного, щирого інтересу один до одного, увазі до значимих моментів кооперації.

У соціології поняття “злагода” розглядається як спільна участь різних сторін в укладанні договорів, умінні досягти домовленості.

У педагогічній науці поняття “злагода” передбачає:

- 1) мирні, дружні відносини, стосунки;
- 2) взаємна домовленість, угода про спільні дії;
- 3) узгодженість, погодженість, гармонія у чому-небудь;
- 4) пристосування;
- 5) лад, мир;
- 6) примирення (наприклад, після суперечки, гострої сварки);
- 7) жити в злагоді значить жити мирно, дружно (розм. в ладу).

Міжособистісна злагода ґрунтується на особистому визнанні однією особистістю інших, як учасників суспільних відносин. Вирішальним чинником міжособистісної злагоди є спільна корисність, зацікавленість, повага і врахування інтересів партнерів. Ці стосунки вибудовуються на принципах довіри, поваги, рівноправності, свободи вибору.

Розглядаючи у психолого-педагогічній площині поняття “міжособистісна злагода”, академік І. Бех наголошує, що вибудовуючи програму дій, спрямованих на виховання зростаючої особистості, педагог має враховувати характер емоційних взаємин, що встановилися між двома суб'єктами, які потрапили в ситуацію суспільно значимого вчинку. Ці взаємини умовно поділяють на особистісно-негативні та особистісно-позитивні. Для особистісно-негативних відносин характерні незгода, чвари, розлад, гострі суперечки, що унеможливають нормальне психологічне функціонування як вихованця самого по собі, так і групи, до якої він належить. Для особистісно-позитивних – прихильність, злагода, взаємне емоційне тяжіння і приятельська одностайність.

Головна психологічна небезпека особистісно-негативних стосунків полягає в тому, що внаслідок їх вияву майже неможливо сформулювати так звану “стримувальну мораль”, коли вихованець не завдає іншому лиха, не чинить щодо нього насилля, не ображає і т. ін. Ще більшою мірою особистісно-негативні відносини заважають вихованню в індивіда добродійної моралі, внутрішнім стрижнем якої є альтруїстична спрямованість. З огляду на це, підкреслює І. Бех, першим виховним завданням педагога має бути подолання серед вихованців розбрату, чвар шляхом формування у них вчинку-приятного міжособистісного згуртування, що передбачає вияв вихованцем інтересу, уваги до ровесника, зацікавленості його прагненнями, життєвими планами, ціннісними орієнтаціями, життєвими труднощами. Вчинок-приятне згуртування може реалізовуватися у формі особистісного спілкування із властивими йому повагою, щирістю, співпереживанням та у формі об'єктивної оцінки дій і стосунків [2]. У разі виникнення міжособистісного конфлікту між вихованцями І. Бех переконливо радить педагогам своєчасно залучити дітей до вчинку-примирення, який допоможе подолати ситуацію негативної емоційної напруженості та нівелює деструктивні аспекти взаємин неприязні [1, с. 127].

На підставі аналізу філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми уточнюємо сутність поняття “міжособистісна злагода” як узгоджену взаємодію між людьми, які мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі. Оскільки в дошкільній педагогіці та психології поняття “міжособистісна злагода старших дошкільників” не визначене, можна трактувати його як *процес особистісних контактів дітей дошкільного віку, в яких реалізуються знання, уміння, навички міжособистісного поведіння, емоційного сприйняття та ціннісного ставлення до іншого*.

Також не можемо не погодитися з визначенням поняття О. Остряньської, яке тлумачиться так: “*міжособистісна злагода – це особистісна моральна чеснота старшого дошкільника, в якій інтегровані когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, що виявляються у знаннях дитиною норм і правил міжособистісної поведінки у соціальному середовищі, емоційно-ціннісному ставленні до них та вміннях їх застосовувати в процесі міжособистісної взаємодії з людьми*” [4, с. 179].

О. Остряньська у своїй статті “Експериментальне дослідження особливостей прояву та формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ” на підставі аналізу сучасних нормативно-правових документів із проблем дошкільної освіти і виховання, психолого-педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду роботи з вихованцями старших груп у дошкільному навчальному закладі визначає, що структурно-змістову основу міжособистісної злагоди у старших дошкільників становлять три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий [3, с. 41-43].

Когнітивний компонент – включає в себе знання старшого дошкільника про міжособистісну злагоду, засоби її встановлення, прояву, дотримання і відновлення; уявлення про соціальні морально-етичні норми, якості особистості (позитивні і негативні), чесноти особистості (позитивні моральні якості людини); переконаність дитини у важливості встановлення, прояву і дотримання міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками, а також необхідності її обов'язкового відновлення у разі виникнення конфліктної ситуації; переконаність у важливості дотримання соціальних та морально-етичних норм міжособистісних взаємин у процесі взаємодії з однолітками.

Емоційно-ціннісний компонент – усвідомлення старшим дошкільником цінності міжособистісної злагоди та засобів її встановлення, прояву, дотримання і відновлення для повноцінного життя в суспільстві; бажання дитини дотримуватися норм моральної поведінки (включаючи і прояви позитивних моральних якостей у конфліктних ситуаціях, прагнення стримувати себе, керувати своїми емоціями, використовувати правила поведінки у конфліктних ситуаціях, уникати гострих суперечок, доброзичливо спілкуватися з однолітками); стійке прагнення плекати високі моральні якості та чесноти; бажання виявляти емоційно-позитивну суб'єкт-суб'єкту позицію до прояву ровесниками ознак конфліктної поведінки, незлагоди

у міжособистісних стосунках; прагнення використовувати засоби встановлення, прояву, дотримання і відновлення міжособистісної злагоди з однолітками;

Поведінковий компонент – передбачає систематичність вияву у взаємодії з однолітками засвоєних старшим дошкільником знань про міжособистісну злагоду, засоби її встановлення, прояву, дотримання і відновлення; застосування у стосунках з ровесниками уявлень про соціальні морально-етичні норми, якості особистості (позитивні і негативні), чесноти особистості (позитивні моральні якості людини); застосування моральних норм та набутих чеснот у власних вчинках (включаючи і конфліктні ситуації); застосування вмінь налагоджувати (встановлювати), виявляти і підтримувати міжособистісну злагоду в стосунках з однолітками; застосування вмінь відновлювати міжособистісну злагоду з однолітками в разі виникнення конфліктної ситуації; застосування вмінь стримувати себе, керувати своїми емоціями, використовувати правила поведінки у конфліктних ситуаціях, уникати гострих суперечок; доброзичливо спілкуватися з однолітками; використовувати соціальні та морально-етичні норми міжособистісних взаємин у процесі взаємодії з однолітками; підтримувати загальну для всіх мету діяльності; узгоджувати свої дії, поведінку з ровесниками; уміння виявляти емоційно-позитивну суб'єкт-суб'єктну позицію до прояву однолітками ознак конфліктної поведінки, незлагоди у міжособистісних стосунках [4, с. 186].

Отже, формування міжособистісної злагоди попри свою актуальність у сучасних реаліях усе ж залишається малодосліджуваною. Лише обмежене коло вітчизняних науковців (І. Бех, О. Остряньська) активно розробляють окреслену тему. Вони зазначають, що процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників притаманні істотні особливості, зумовлені віковими змінами в розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, індивідуальними особливостями вихованця та соціальним середовищем, у якому вона “зростає” як фізично, так і духовно, як суб'єкт соціуму. Саме в міжособистісній злагодженій взаємодії старший дошкільник виявляє увагу й інтерес до однолітка, сприймає його як суб'єкта за спілкуванням та партнера за діяльністю, осмислює ці взаємини й інтерпретує їх. Тому для повноцінного формування в дошкільному навчальному закладі цієї базової якості особистості старшого дошкільника вихователям необхідно приділяти міжособистісним взаєминам своїх вихованців значну увагу, залучати їх до різних видів діяльності, постійно актуалізуючи особливу цінність досягнення міжособистісної злагоди у стосунках дітей один з одним.

Подальші розвідки порушеної проблеми можуть бути спрямовані на вивчення особливостей формування міжособистісної злагоди у дітей на різних вікових етапах, спрямованих на користь особистісного та індивідуального розвитку дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

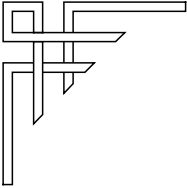
1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124–130.
2. Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 3–22.
3. Остряньська О.А. Подолання комунікативних труднощів старшими дошкільниками в процесі формування міжособистісної злагоди / А.О. Остряньська // Освіта і розвиток обдарованої особистості. – К., 2014. – №12. – С. 41–43.
4. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, О. Остряньська [та ін.] за заг. ред. О. Ремпольської. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 330 с.
5. Шулигіна Р. А. Проблема творчої самореалізації особистості в системі духовних орієнтирів / Р.А. Шулигіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 2013. – Вип. 17, кн. 2. – С. 478–485.

The article, deals with the analysis of the study of the problem of formation of interpersonal harmony among children of preschool age in the context of modern educational researches of domestic and foreign psychologists and pedagogues. It is emphasised on the importance of establishing positive interaction of each individual with other people, the absence of conflicts as a sign of social health of modern generation. The author points out the approaches to the interpretation of basic concepts and their inter relation through a wide range of such sciences as philosophy, pedagogy, psychology, sociology, and others. It has been made an attempt to formulate the concept of “interpersonal harmony of senior preschool children”, which has not been deduced in pedagogy and psychology before. It is considered as the process of personal contacts of children of senior preschool age, during which knowledge, skills, interpersonal behavior skills, emotional perception and value attitude towards others are realized. Interpersonal harmony is caused by age changes in the development of the personality of senior preschooler, his individual peculiarities and his social environment of physical and spiritual development.

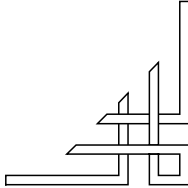
It has been defined the specific features of interpersonal relationships that have an emotional basis, cover all types of emotional manifestation (affects, emotions, feelings) and are associated with children's attitude to each other. It has been emphasized on the decisive factors of interpersonal agreement: common usefulness, interest, respect, and the consideration of the interests of partners whose relations are based on the principles of trust, respect, equality, freedom of choice. The structural and content basis of the formation of interpersonal consent of senior preschoolers with the isolation of the corresponding components is characterized.

The autor outlines a range of further scientific researches related to the study of the peculiarities of the formation of interpersonal harmony among children at different age stages, aimed at the child's personal, individual development of the child.

Key words: *interpersonal harmony, interpersonal relations, preschooler, interpersonal harmony of senior preschoolers, personality, communication, interaction.*



РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 373.5:070:811.112.2(477)

Наталія Бейліс
Nataliia Beilis

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ГАЗЕТ І ЖУРНАЛІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

TERMS OF USE EFFICIENCY GERMAN NEWSPAPERS AND MAGAZINES IN GERMAN LESSONS IN UKRAINE

У статті робиться акцент на тому, що основне призначення уроків німецької мови полягає в оволодінні учнями умінням спілкуватися німецькою мовою. Аналізуються різновиди німецькомовних газет і журналів на уроках німецької мови в школах України у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Особлива увага приділяється роботі з автентичними текстами на уроках німецької мови, що сприяє розвитку в учнів критичного мислення та універсальних навчальних дій, а також являє собою актуальний і цікавий матеріал для вивчення німецької мови, так як вони створюють ситуацію прилучення до мовного середовища. Провідним аспектом наукового дискурсу в контексті використання газетних матеріалів на уроках німецької мови є допомога учням в ознайомленні з культурою, стереотипами поведінки, процесами, що відбуваються в німецькомовному суспільстві в наш час у вимірах входження України в загальноєвропейський освітній простір.

Ключові слова: автентичні тексти, газетні матеріали, жанр, іншомовна культура, німецькомовна газета і журнал, преса, читання.

Реалізація стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні пов'язана з використанням кращого зарубіжного і вітчизняного досвіду формування особистості учня засобами різних дисциплін, і зокрема, німецької мови. Ідеться передусім про проблему створення умов для оволодіння учнями уміннями та навичками читання автентичних текстів німецькомовних газет і журналів на уроках німецької мови в школах.

Актуальність теми зумовлена великим попитом на читання в повсякденному житті: ми широко використовуємо його, щоб дізнатися будь-яку інформацію з газети, оголошення, інтерв'ю, розклад. Навчання пошуковому читанню німецькомовної преси на уроках німецької мови полегшує орієнтацію школярів у друкованому тексті, а значить, сприяє адаптації до культури німецькомовних країн.

Упродовж останнього століття Європа була центром розвитку освіти й виховання, експериментального пошуку нових підходів до іншомовної освіти та залучення медійного матеріалу для урізноманітнення вивчення іноземних мов. Саме цьому аспекту приділили увагу низка науковців, зокрема В. Костомаров, Т. Барабаш, Д. Малявін, В. Королькова, Т. Левицька А. Фитерман, Л. Черніна.

У дослідженнях спостерігається широке використання словників з окресленої теми таких вітчизняних і зарубіжних учених як І. Рахманов, Н. Мініна, Д. Мальцева, Л. Бінович,

Н. Грішін, Г. Лепінг, Н. Страхова, К. Лейн, Р. Еккерт, О. Никонова, М. Цвілінг та багатьох ін. А. Ротар та В. Чіжаковській, під загальною редакцією Р. Піотровського уклали “Частотний словник-мінімум газетної лексики”.

Проте глибина та потенціал використання німецькомовних газет і журналів на уроках німецької мови в школах України ще не стало предметом цілісного педагогічного дослідження, а тому цей аспект потребує більшої уваги та обґрунтовує тему для розгляду.

Метою статті є визначення необхідних умов розкриття змістом іншомовних газет і журналів цілісної сукупності їх функцій, та на основі історико-педагогічного аналізу висвітлення основних особливостей газет німецькомовних країн і застосування газетних текстів на уроках для вдосконалення володіння німецькою мовою.

Хронологічні межі охоплюють період від проголошення незалежності до сучасного моменту розвитку України, та визначаються початком наукового дискурсу щодо потенціалу використання німецькомовної преси на уроках у школі як додаткового засобу розкриття можливостей роботи з газетними матеріалами і використання набутих умінь та навичок у процесі навчальної діяльності.

В умовах розширення контактів та інтеграції України в світову спільноту фонові знання й уявлення про політичні, економічні, соціальні тенденції набувають особливого значення. Картину світу, яка відповідає фізичним, духовним, технологічним, естетичним, етичним та іншим потребам у світі на уроці німецької мови, можна в повній мірі черпати з використання на уроках преси, яка стає важливим елементом навчання.

Мова є найважливішим засобом людського спілкування, без якого неможливе існування і розвиток людського суспільства. Розширення і якісні зміни характеру міжнародних зв'язків України роблять німецьку мову реально затребуваною в практичній і інтелектуальній діяльності людини.

Сьогодні виокремлюють кілька підходів до визначення сутності автентичних текстів. Автентичними прийнято вважати ті матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, де говорять на даному іноземною мовою. До них відносять тексти, взяті з газет і журналів, різного роду оголошення (оголошення, афіші, реклама, вивіски, розкладу, меню тощо), листи, кореспонденцію, програми новин радіо і телебачення, авіа- та залізничні квитки, художні тексти. За характером їх, зазвичай, поділяють на прагматичні (вивіски, оголошення, меню, розклад транспорту тощо.), публіцистичні (газетні та журнальні статті), художні та науково-популярні.

Існує три способи до використання оригінального тексту для навчальних цілей: (1) адаптація, (2) вибіркове скорочення, (3) трансформування матеріалу.

Щодо німецьких газет і журналів, то будучи засобом масової інформації, вони дуже важливі для учнів взагалі, і на уроках німецької мови зокрема, так як дають актуальну інформацію, інформуючи про все, що відбувається в світі і навколо нас, таким чином, вони поглиблюють і розширюють кругозір учнів. Ще одна особливість цих газет у тому, що вони містять тексти різних видів і мовних стилів, які не так легко знайти в загальноприйнятих джерелах і підручниках німецької мови. У газетах і журналах ми можемо знайти вірші, комікси та статті про новинки кіно, про нові молодіжні рухи, спортивні клуби, музику, мистецтво, екологічні проблеми. Величезна різноманітність газетних статей означає великий вибір джерел інформації, з яких учні можуть вибрати для себе найбільш цікаву, що створює сприятливу обстановку для роботи з певним матеріалом. У багатьох газетах і журналах є статті, що стосуються проблеми молоді. Як показує практика, обговорення такого роду текстів цікаво для учнів 8-11 класів.

Газета в сучасному житті – найважливіший засіб передачі інформації. Тому перед школою стоїть завдання – навчити випускників середньої школи читати газети, як рідною, так і іноземною мовами. Однак учень повинен вміти не тільки читати іноземну газету, отримувати

від неї потрібну інформацію, а й передавати зміст, давати оцінку прочитаного, висловлювати думку про нього.

Найбільш поширені в німецькомовних газетах жанри багато в чому збігаються зі звичними жанрами української преси. Однак треба відзначити, що національні традиції німецької преси збагатили властиві їй жанри.

Мова і стиль німецькомовної преси в загальному відрізняється як від стилю наукового викладу, так і від стилю офіційної мови. Він більш образний і емоційний, менш педантичний і значно простіший. Стиль напівхудожніх жанрів у німецькій пресі вельми близький до стилю художньої літератури, але простіше його. Він близький також і до побутового стилю мовлення, але, звичайно, не допускає вульгаризмів і діалектної лексики, якщо цього не вимагають особливі стилістичні завдання.

На кожному історичному етапі преса відіграла свою роль, а вибір різновидів газет або журналів на уроках німецької мови для учнів загальноосвітніх шкіл України залежали від рівня розвитку демократії в суспільстві.

До недавнього часу питання вивчення власне життєвого укладу і реалій німецькомовних країн не приділялося належної уваги. Навчання обмежувалося лише вивченням історії і традицій соціуму, безвідносно до сучасних тенденцій розвитку німецького суспільства та уявленням про особливості німецького менталітету. З проголошення Незалежності України ситуація змінилася на користь поглиблення уявлень про країни, де розмовляють німецькою мовою. Використання матеріалів німецькомовної преси на уроках німецької мови в школі як додаткового засобу розкриття мовленнєвих можливостей сприяє набуттю фактичної інформації, засвоєнню знань про особливості німецького соціуму загалом.

У сучасному світі видається велике різноманіття газет і журналів німецькою мовою. Найбільш відомими залишаються такі журнали і газети, як "Sonntag", "Forum", "Wochenpost", "NBI", "Magazin", "Die Welt", "Handelsblatt", "Deutsche Welle", "DAF", "NDL", "Funk und Fernsehen" та багато інших. Завдяки технічному прогресу на початку XXI століття населенню в Україні, зокрема, учням загальноосвітніх шкіл, стали доступні світові медійні ресурси, мережі інтернет, зокрема, і німецькомовний контент.

На теперішній час є Топ-5 німецьких друкованих видань, які широко представлені в Україні, часто використовуються як роздатковий матеріал на уроках німецької мови, а також існують в онлайн-форматі: "Bild", "Zeit", "Spiegel", "Frankfurter Allgemeine Zeitung" і онлайн-версія дитячого додатку до газети "Westdeutsche Allgemeine Zeitung", яка пишеться школярами і для школярів. Дві основні рубрики "ZEUSkids" – для найменших учнів і "Zeus-Zeitung und Schule" – для учнів середнього і старшого шкільного віку.

Сучасне трактування якості практичного оволодіння німецькою мовою пов'язана, перш за все, з умінням здійснювати спілкування в реальних ситуаціях, відповідно до норм поведінки і мовленнєвих традицій, які використовуються в німецькомовному співтоваристві. Успішність мовного спілкування багато в чому залежить від здібностей відповідно до ситуації вживати мовленнєві висловлювання. Використання сучасних газетних статей німецькомовної преси як додаткового навчального матеріалу розмовної практики на уроках німецької мови може вдало вирішити відразу кілька навчальних завдань. Газетні матеріали, присвячені актуальним темам у сучасному суспільстві як, наприклад, "шлюб і сім'я", "одностатеві шлюби", "розлучення", "виховання дітей", "духовні цінності", допоможуть висвітлити сучасні тенденції в німецькому суспільстві, зрозуміти питання, що хвилюють їх представників, існуючі стереотипи і нові віяння. Дискусійні питання статті допоможуть організувати обговорення і мотивувати до формулювання та вираження власної думки в учнів, які вивчають німецьку мову.

Німецька культурна традиція проявляється також у використанні або "обігранні" цитат із національної літератури, крилатих слів національного масштабу, з опорою на реалії національної культури, історії, традиції та в національному гуморі. Вивчення на уроках німецької мови кліше і стійких лексичних сполучень, мовних зворотів має особливе значення, так як

часто учні відверто калькують обороти і вирази, типові для рідної мови, особливо при обговоренні проблем, що вимагають побудови складних висловлювань.

Умови розкриття змістом іншомовних газет і журналів цілісної сукупності їх функцій:

1. Розкриття вчителем ціннісного й розвивального потенціалу змісту конкретної газетної чи журнальної статті.

2. Встановлення пріоритетних функцій змісту статті та їх узгодження з цілями уроку.

3. Оптимальний вибір педагогом тих газетних жанрів, які є адекватними контрольним завданням чи загальній меті уроку.

4. Здійснення диференціації статей залежно від рівнів готовності учнів до засвоєння їх змісту.

5. Вибір оптимальних різновидів роботи учнів на уроці зі змістом статті.

Функції змісту іншомовних газет і журналів у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл:

- пізнавальна (полягає у збагаченні духовного світу особистості, розширенні загального кругозору, підвищенні загальної культури учнів);
- ціннісно-мотиваційна (сприяє формуванню мотивів активності в оволодінні цінностями іншомовної культури);
- розвивальна (передбачає розвиток і удосконалення мовленнєвих здібностей учнів, розвиток інтелектуальних та соціальних здібностей учнів);
- особистісно-розвивальна (сприяє розвитку когнітивної, емоційно-вольової, моральної та інших сфер розвитку особистості);
- виховна (полягає у вихованні особистісних якостей та рис характеру учнів, які дозволяють їм здійснювати іншомовне спілкування на міжкультурному рівні) та інші.

Таким чином, газетні матеріали можуть як знайомити з культурою, стереотипами поведінки, процесами, що відбуваються в суспільстві, так і використовуватися як матеріал для роботи над розвитком комунікативних навичок і формування мовної компетентності. При цьому лексичний матеріал опрацьовується й освоюється на тлі вивчення особливостей менталітету життя конкретного соціуму, що не може не відбитися на інтересі тих, хто вивчає. Можливість обговорювати поточні, сучасні проблеми суспільства, шляхи їх вирішення, порівнювати тенденції розвитку інших соціумів з аналогічними тенденціями в своєму соціумі не може не послужити потужним стимулом до вивчення і вдосконалення німецької мови.

Сучасний етап розвитку України характеризується її потребою у випускниках загальноосвітніх шкіл, які здатні не тільки володіти німецькою мовою, але й творчо виконувати професійні функції на основі використання певних здобутків іншомовної культури. Саме такі випускники готові сприяти процесу націотворчості, входженню країни в європейське й світове співтовариство.

Розвиток потреби вивчення німецької мови призвів до значних змін у викладанні німецької мови в сучасній Україні та до ширшого залучення мас-медіа та використання інтернетресурсу.

У контексті історичних та сучасних тенденцій розвитку мас-медіа газетні публікації є передумовою формування у суспільній свідомості учнів та випускників шкіл відповідного ставлення до перспектив вивчення німецької мови. Тому саме цей аспект потребує відповідного наукового аналізу, що виступає необхідною засадою розвитку концептуального бачення вивчення німецької мови учнями в загальноосвітніх школах України, як складової системи іншомовної освіти.

Створення вчителем кращих умов для вивчення навчального матеріалу на уроках німецької мови оживляє навчальний процес, робить його більш цікавим. В очах учнів німецькі газети і журнали абсолютно справедливо стають засобами відбиття цінностей іншомовної культури.

Оволодіння німецькою мовою неможливо у відриві від культури і реалій життя німецькомовних країн, а газета, як засіб масової інформації, є невід'ємною частиною їх культури. Читаючи, перекладаючи і викладаючи німецьку газетну інформацію учні ясніше уявляють

собі конкретне і практичне завдання навчання. Тому газетні матеріали треба залучати якомога раніше, зрозуміло, в дозах і формах, що відповідають рівню знань і розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Розен Е. В. На уроке – немецкая газета. Пособие для преподавателей. Изд. 2-е, испр. и доп. / Е.В. Розен. – М. : “Просвещение”, 1967. – 160 с.
2. Розен Е. В. Газеты и журналы на немецком языке в школе. Пособие для учителя / Е.В. Розен. – М. : Просвещение, 1985. 128 с.
3. Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості : навч. посіб.; Ін-т змісту та методів навчання, Донец. держ. ун-т. / О.Г. Кучерявий. – К. : 1998. – 156 с.
4. Мукатаєва Н. М. Організація навчально-виховного процесу з іноземних мов у 2013/2014 навчальному році (інструктивно-методичний лист) / Н. М. Мукатаєва, Е. О. Осипенко. – Миколаїв, 2013. – 45 с.
5. Євенко О. В. Вивчення німецької мови як другої після англійської: Режим доступу: <http://ucoz.com>.
6. Професійна освіта у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : Монографія (За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна). – Черкаси : Вибір, 2002. – 322с.
7. Чорна С. С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей/ С.С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – Запоріжжя, 2013. – Вип. № 33(86). – С. 646–651.
8. Deutsch als zweite Fremdsprache, <http://www.goethe.de>.

The article focuses on the fact that the main purpose of the lessons of German is pupils' mastering of their ability to communicate in German. The author focuses on a variety of German newspapers and magazines at German lessons in Ukrainian schools in the second half of the XXth - XXIst centuries.

Particular attention is paid to the work with authentic texts at the classes of German language promoting pupils' critical thinking and universal educational actions. Such texts represent topical and interesting material for studying the German language; they create the situation of introduction in to the language environment.

In addition, the leading aspect of the scientific discourse in the context of newspaper materials at German lessons is to help pupils become acquainted with the culture, stereotypes and processes taking place in present German-speaking community within the entry of Ukraine into European educational space.

Current stage of development of Ukraine is characterized by its need for a secondary school graduate able not only speaking German, but also a creative professional to perform functions on the basis of certain achievements of foreign language culture. Such graduates are ready to assist the process of entering the country into the European and world community.

The development of the need of studying the German language has led to the significant changes in teaching German in Ukraine nowadays' and wider involvement of media and the use of Internet resources.

Creating better conditions by the teacher for studying material at German lessons makes the educational process, alive and more interesting. Pupils consider German newspapers and magazines as a means of reflection of foreign language culture values.

Mastering the German language can not be divorced from the reality of life and culture of German-speaking countries; the newspaper as a means of media is an integral part of their culture.

Reading, translating and retelling German newspaper information, pupils can clearly imagine the concrete and practical tasks of education. Therefore, the newspaper materials should be involved as early as possible, but in dosages and forms corresponding to the level of pupils' knowledge and development.

Key words: *authentic texts, newspaper materials, genre, foreign language culture, German-language newspaper and magazine, newspapers, reading.*

УДК 373.3.016:81'367.622.11

*Наталія Гудима
Nataliia Hudyma*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ РИТОРИКИ

THE FORMATION OF JUNIOR PUPIL'S COMMUNICATIVE COMPETENT PERSONALITY BY MEANS OF RETHORIC

У статті зацентовано увагу на формуванні в молодших школярів умінь ефективно спілкуватися в повсякденному житті; початкових умінь будувати і виголошувати публічні виступи; здійснювати риторичний аналіз тексту. Схарактеризовано систему вправ і завдань із метою формування в учнів початкових класів риторичних умінь на уроках української мови.

Ключові слова: спілкування, комунікативна компетентність, риторика, риторичні вміння, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєві ситуації, мовленнєво-риторичні вправи та завдання, молодші школярі, урок української мови.

Молодший шкільний вік характеризується особливими здібностями дітей до оволодіння мовою, умінням спілкуватися, осмислення мовленнєвої практики.

Одним із основних завдань риторики є організація активної мовленнєвої діяльності учнів, оволодіння ними комунікативною компетентністю, тобто сукупністю знань, умінь і навичок ефективного спілкування: уміння орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, уміння усвідомлювати мовленнєве завдання і вибирати правильний шлях для його розв'язання, уміння аналізувати свої досягнення і невдачі, запобігати повторенню помилок, застосовувати ефективні форми і методи мовленнєвої взаємодії зі співрозмовником.

Проблему риторизації навчального процесу, формування риторичних умінь і навичок учнів розглядали у своїх наукових доробках А. Богуш, Н. Голуб, Є. Голобородько, І. Гудзик, О. Горошкіна, П. Каньоса, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Скуратівський, М. Чикарькова та ін. Дослідники зазначали, що риторика стимулює мовлення учнів, розвиває їх комунікативні й розумові здібності, сприяє формуванню мовленнєвої креативності, культури спілкування старшокласників.

Науковці акцентують увагу на необхідності пошуку нових шляхів навчання мовленнєвої діяльності школярів відповідно до сучасних вимог. Один з таких шляхів – включення елементів риторики до шкільної програми (С. Абрамович, М. Львов, Л. Нечволод, В. Паращич та ін.). У їх дослідженнях обґрунтовано зміст шкільного курсу риторики, раціональні форми і методи роботи, встановлено зв'язок риторики з мовленнєвою діяльністю учнів старшої школи. Разом з тим, глибокого і детального розгляду потребує, на наш погляд, проблема використання елементів риторики в початковій школі (М. Захарійчук, В. Науменко та ін.). Уже назріла потреба виокремити низку питань, щодо формування і розвитку риторичної особистості в умовах навчання початкової школи. Тому метою нашої статті є розкрити систему формування в учнів початкових класів основ риторичних умінь на уроках української мови.

На жаль, навчальним планом не передбачені окремі уроки риторики в початкових класах, але введення елементів риторики на уроках української мови сприятиме формуванню таких умінь, як уміння спілкуватися; уміння викладати думки; уміння керувати своїм мисленням і мовленням. Наявність цих умінь дає учням змогу повніше реалізувати себе, свої здібності.

Основним завданням сучасної риторики є навчання ефективного спілкуванню, яке задовольняє обидві сторони його учасників і відповідає поставленій меті. Воно передбачає

дотримання норм літературної мови й уміння так будувати тексти різної функціональної спрямованості, щоб вони максимально розв'язували поставлені перед ними завдання спілкування [1].

Кожному учневі часто доводиться говорити публічно: переказати перед класом зміст прочитаного художнього твору, зробити повідомлення, оголошення, поділитися враженнями. Конкретних умінь потребує щоденне спілкування в різних сферах (бесіди, дискусії, розповіді тощо), коли дуже важливо вміти донести до слухача (співрозмовника) свої думки, переконати, вплинути на почуття, досягти взаєморозуміння.

Усі лінії програми з риторики, а саме: оволодіння культурою мовлення; культурою спілкування, яке базується на виконанні правил етикету; володіння власним голосом, що означає вміння змінювати темп, силу, висоту свого голосу залежно від змісту висловлювання, промовляти слова чітко і ясно, приділяти увагу паузам, голосом передавати почуття тощо, визначають як якість гарного мовлення, так і гарного читання.

Для того щоб спілкування було ефективним, задовольняло обидві сторони й відповідало поставленій меті, співрозмовники мають дотримуватися комплексу умов, до яких належить дотримання етичних норм і правил, звичаїв і традицій своєї країни; оволодіння вміннями і навичками конструктивної взаємодії, техніками вербального і невербального контакту [1].

В основі будь-якого спілкування лежать стосунки між людьми – вчинки і відповідна на них реакція.

Манери – це спосіб тримати себе, зовнішня форма поведінки спілкування з іншими людьми, що виявляється в мові (тон, інтонація), характерних рисах людини (хода, міміка, жестикуляція) [1].

Тактовність, чуйність допомагають швидко і безпомилково визначити реакцію співрозмовників на сказане, вчинки і в потрібний момент самокритично попросити вибачення за допущену помилку.

З метою сформувати в учнів поваги до думки іншої людини, прагнення дотримуватися тактовності у житті четвертокласникам можна запропонувати такі ситуації для обговорення:

1. *Лікар заборонив Тетянци їсти шоколад. А подруга Катруся розповідає їй, які смачні цукерки “Вечірній Київ”.*

2. *Петрик любить собак. Він давно просив у батьків дозволу принести додому цуценятко. Йому не дозволяють. А його друг Сашко в цей час вихваляється, який розумний, добрий та гарний у нього собака Бім.*

3. *У Маринки пропав мобільний телефон, вона була дуже засмучена. Під час перерви її подруга Катруся вихвалялася новеньким телефоном, який подарували їй батьки на день народження.*

Варто було б прокоментувати запропоновані тексти. З'ясувати, у чому проявилась нетактовність дітей та спробувати перебудувати ситуації так, щоб ніхто не залишився ображеним.

Такі вправи формують в учнів уміння оцінювати мовленнєву ситуацію щодо прояву тактовності чи безтактовності, аналізувати власні якості; розширюють знання дітей про тактовність як рису, що позитивно впливає на характер спілкування. Так, можна запропонувати вибрати учням серед рис характеру ті, якими б вони хотіли володіти (*безтурботність, обережність, охайність, грубість, поетичність, привітність, щирість, легковірність, наполегливість, нерішучість, вразливість, запальність, гордість, принциповість, турботливість, сором'язливість, рішучість, мрійливість, ніжність, поступливість, вдумливість, чуйність, підозрілість, життєрадісність, заздрість, розв'язність, стриманість, терплячість, завзятість*).

Уміння користуватися паузами – одне з важливих складників мистецтва спілкування, бо вони виступають важливим засобом впливу на співрозмовника, роблять мову виразною і навіть більш зрозумілою. Наприклад, учням 3-го класу потрібно прочитати речення без паузи:

Як не складала Мудра Сова розклад уроків у Лісовій школі спокійніше не ставало. Їхати не можна чекати. Вітряною погодою Крокодил під'їжджав до вокзалу тричі у нього злітав капелюх. Читати учням буде важко і не зрозуміло. Тому варто поставити розділові знаки.

Вчитель наголошує, що під час читання вголос молодші школярі повинні звертати увагу на розділові знаки, вони підкажуть, де потрібно робити паузи, щоб не змінився зміст тексту. Адже паузи використовують для того, щоб дати час обдумати сказане, поміркувати, зробити висновок; перевести подих, набрати повітря і продовжити мовлення. Паузи підсилюють ефект в емоційно насичений момент.

Для ефективної взаємодії необхідно навчитися слухати. Слухання – це складний процес сприймання, осмислення, розуміння, структурування і запам'ятовування інформації. У 1-класі молодші школярі слухають уважно, зацікавлено; у 2-му – активний слухач виявляє увагу до співрозмовника, подає сигнали зворотної інформації, уміє зацікавлено слухати; у 3-му – слухач дає змогу співрозмовнику виговоритися, реагувати відповідним чином у кожній конкретній мовленнєвій ситуації; у 4-му – учні вміють слухати виступ, прогнозувати розвиток думки, підтримувати промовця сигналами зовнішнього вияву уваги.

Одним із засобів невербального спілкування є усмішка, яка налаштовує розмову на доброзичливий тон. Так, у 2-му класі варто запропонувати учням прокоментувати такі прислів'я: *“Як ти вітаєш, так і тебе вітатимуть”*, *“Веселе добре слово краще за цукор і мед”*, *“Якщо народ сміється, то в нім здорове серце б'ється”*.

У 3-му класі школярі виконують творче завдання: закінчити оповідання. *Настрій був препоганий. Батько поїхав у відрядження. З Антоном у школі посварився. Раптом дзвінок у двері. Відчиняю – на порозі Антон. І посміхається у весь рот....* Діти працюють у парах, кілька варіантів фіналу оповідання оголошуються класу й обговорюються.

У 4-му класі з метою розкриття ролі усмішки як прикмети вихованої людини учні читають текст і дають відповіді на запитання (чому посмішку називають чарівною силою; з чим автор порівнює посмішку. Вчитель пропонує учням підшукати свої порівняння).

Посмішка має чарівну силу, навіть якщо її не видно. Розмовляючи по телефону, усміхайся. Твоя посмішка проникає у твій голос.

Посмішка осягає життя всіх, хто її бачить. Для того, хто бачив безліч похмурих людей, які відвертали свої обличчя, ваша посмішка схожа на сонце, що пробивається крізь хмари. Особливо, коли така людина пригнічена. Посмішка допоможе зрозуміти їй, що не все так безнадійно – що є радість у цьому світі.

Такі вправи і завдання удосконалюють уміння молодших школярів здійснювати риторичний аналіз тексту, виховують комунікативну культуру учнів початкової школи, розширюють уявлення учнів про посмішку, яка допомагає встановити контакт із співрозмовником, позитивно його налаштовує.

Спілкування – найефективніший спосіб інформаційного зв'язку між людьми. Цей зв'язок відбувається не тільки за допомогою слів, але й здійснюється невербальними засобами. Невербальне спілкування – передавання інформації з використанням різних немовних знакових систем: жестів, міміки, дотику, погляду, пози тощо.

З метою розкрити зміст понять “немовне спілкування”, “міміка”, “внутрішній стан співрозмовника” та розвивати вміння молодших школярів передавати почуття словом і мімікою варто виконати у 2-му класі тренувальну вправу перед дзеркальцем “Упізнай почуття” (зобразити мімікою здивування, мрійливість, переляк. Учні тренуються кожен зі своїм дзеркальцем).

Для того щоб продемонструвати та відгадати почуття, учні грають у гру “Впізнай настрої”. Молодші школярі по черзі демонструють мімікою, жестама почуття. Решта – відгадують. Картки із завданням беруть у Торби Сміху. (*Мрійливість, захоплення, переляк, здивування, образа, щастя, байдужість, задумливість, зосередженість.*)

Важливою складовою сучасного уроку української мови мають бути завдання, у яких були б природними різні мовленнєві ситуації й виокремлювалося індивідуальне мовлення учнів, здійснювалося мовне виховання й формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки, наприклад; інсценізація прослуханих чи колективно складених казок, оповідань. На початковому етапі діти лише відтворюють репліки героїв казок (таких, як “Ріпка”,

“Колобок”) з відповідною інтонацією, а згодом, – імпровізують, передаючи основний зміст реплік героїв своїми словами. Змоделюємо такі мовленнєві ситуації.

- Інсценівка “Стежинка до лісової школи”. Вчитель повідомляє, що надійшов лист від лісових мешканців, які запрошують першокласників до себе в гості до лісової школи, але адресу звірята не вказали. Для того, щоб знайти дорогу до лісової школи, треба запитати у звірів, які зустрінуться в лісі, де вона знаходиться. (Вчитель спрямовує дітей на вживання слів ввічливості, “щоб навіть хижі звірі відповідали охоче”). Усі інші виходять із-за парт і “прямують до лісу” (імітують ходу). Діти, зустрічаючи “вовка”, потім – “ведмедя” та ін., запитують у них, як пройти до лісової школи, ті – відповідають. (Наприклад: “Ідіть прямо, біля сосни повернете праворуч, а там, біля пенька, спитаєте лисичку і т.д., а на галявині буде лісова школа”).
- Розігрування мовленнєвих ситуацій, складених на основі ситуативних малюнків (з яких зрозуміло, про що можуть говорити герої). Після розгляду малюнка вчитель пропонує дітям здогадатися, про що “говорять” герої, зображені на ньому, та озвучити в парі їхню розмову-діалог.
- Ситуація “Прохання погратися іграшкою”. Вчитель пропонує кожному з учнів уявити таку ситуацію: він вийшов у двір погратися з м'ячем, дошкільня із сусіднього під'їзду просить іграшку. Діти мають розповісти, як би вони повелися в цій ситуації, що б сказали дитині. Далі організовується обговорення можливих способів поведінки (дозволити погратися з м'ячем; запропонувати погратися разом; ввічливо відмовити, пояснивши причину) та їх розігрування.
- Ситуація “Заспокой малечу. Кожному учневі пропонується уявити, що, ідучи до школи, він побачив на лаві маленьку дівчинку, яка плаче: її мама пішла в магазин, а доню лишила саму. Завдання школярів – знайти словесні способи, щоб заспокоїти малечу, які вони демонструють у ході розігрування ситуації.

Окреслені мовленнєві ситуації, на нашу думку, здійснюють такі функції: а) вчать школярів легко вступати в контакт зі своїми співрозмовниками; б) допомагають їм обрати ту чи ту форму звертання до інших людей залежно від рівності чи нерівності учасників спілкування; в) акцентують увагу мовців на вибір формул прохання чи пробачення; г) показують учням можливості демонстрації доброзичливого ставлення до учасників спілкування; г) вчать мовців здійснювати правильний вибір тону спілкування.

Отже, вважаємо, що під час навчання української мови необхідно пробуджувати інтерес учнів до проблем риторики, тому на уроках слід приділяти достатньо уваги проблемам ораторського мистецтва, культурі мовлення, методам підготовки різних видів публічних виступів, уміння вести конструктивний діалог, бесіду. Обговорюючи проблему, яка потребує вирішення, учні вчать думки моделювати ситуацію, планують свої дії, навчаються самостійно працювати з джерелами, одночасно засвоюючи нові знання, і набувають навичок їх застосування.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці системи риторичних вправ для молодших школярів з метою формування їхньої риторичної компетентності.

Список використаних джерел

1. Науменко В.О. До уроків риторики в початкових класах : методичний посібник / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
2. Науменко В.О. Риторика. 1 клас : навчальний посібник / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2014. – 78 с.
3. Науменко В.О. Риторика. 2 клас : навчальний посібник / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2015. – 104 с.
4. Науменко В.О. Риторика. 3 клас : навчальний посібник / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2015. – 110 с.
5. Науменко В.О. Риторика. 4 клас : навчальний посібник / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2016. – 110 с.

6. Риторика. 1 клас. Конспект учителя до навчального посібника В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук “Риторика. 1 клас” / З.І. Бабюх, О.С. Ружицька, З.О. Третяк, В.М. Заторжинська. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 80 с.
7. Риторика. 2 клас. Конспект учителя до навчального посібника В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук “Риторика. 2 клас” / Н.В. Мельничук, Л.П. Огороднік, В.М. Чесановська. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 80 с.
8. Риторика. 3 клас. Конспект учителя до навчального посібника В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук “Риторика. 3 клас” / М.В. Жара, М.Г. Проценко, Г.В. Снятинська. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 80 с.
9. Риторика. 4 клас. Конспект учителя до навчального посібника В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук “Риторика. 4 клас” / Л.А. Лантковська, В.В. Прошина, В.М. Заторжинська, О.І. Кіндрат. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 80 с.

Junior school age is characterized by children's special abilities to acquiring the language, to communication and comprehension of speech practice.

The complex of knowledge, skills and habits of the effective communication is set: the ability to orientate in the speech situation, the ability to understand the speech task and choose the right variant for its solution, the ability to analyse one's achievements and failures, preventing the repetition of errors, and to apply effective forms and methods of speech interaction with the interlocutor.

In current researches the content of the school course of rhetoric, rational forms and methods of work are substantiated; the connection of rhetoric with senior pupils' speech activity is shown. However, the problem of using elements of rhetoric in primary school requires the detailed studying. That's why the aim of the article is to focus on the formation of junior pupils' skills to communicate effectively in everyday life; initial skills to make public speeches; to make the rhetorical analysis of the text; to characterize the system of exercises and tasks with the purpose of forming junior pupils' rhetorical skills at the lessons of Ukrainian language.

The curriculum does not include the lessons of rhetoric in primary school, but the introduction of the elements of rhetoric at the lessons of Ukrainian language will facilitate the formation of such skills as: communicative skills; the ability to express thoughts; the ability to manage their thinking and speech. These skills give the pupils the opportunity to realize themselves and their abilities.

The main task of current rhetoric is to form the skills of effective communication satisfying the both participants and corresponding to the set goal. It provides the observance of the norms of literary language and the ability to construct the texts of different functional orientation to solve the tasks of communication they face.

Key words: *communication, communicative competence, rhetoric, rhetorical skills, speech, speech activity, speech situations, speech-rhetorical exercises and tasks, junior pupils, lesson of Ukrainian language.*

УДК 373.3.016:316.77:808.5

Антоніна Зваричук
Antonina Zvarychuk

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІМЕННИКА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF LEARNING THE NOUN IN PRIMARY SCHOOL

У статті з'ясовано психологічний, педагогічний і методичний аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та розроблено систему вправ і завдань,

спрямованих на формування в учнів 1-4 класів умінь і навичок доцільного використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивченні граматичних категорій іменника на уроках української мови.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології навчання, початкові класи, урок української мови, граматичні категорії іменника, система, навчальний процес.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційно-комунікаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Е. Полат, Е. Дмитреєва, С. Новиков, Т. Полілову, Л. Цветкова та ін. Питанням застосування інформаційних технологій у початковій школі присвячені праці Н. Апатової, Л. Бабенко, Л. Білоусової, С. Бешенкова, Я. Глинського, В. Заварикіна, І. Зарецької та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інформаційних технологій для посилення ефективності процесу навчання. Проблеми розвитку й застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті загалом та в початковій школі зокрема розглядалися на рівні Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті і знайшли своє відображення у доповіді голови Комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жака Делора. Ці ідеї пронизують усі документи Болонського процесу з питань розвитку вищої освіти в Європейському освітньому просторі.

У той час деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання в початкових класах потребують подальших досліджень. Це психологічні передумови використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі вивчення української мови молодшими школярами, умов вибору та функціонування інформаційно-комунікаційних технологій навчання, організація процесу навчання української мови з їх використанням тощо. Значний навчальний потенціал і недостатня розробка окреслених аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі вивчення української мови учнями молодшого шкільного віку, відсутність цілісної концепції формування граматичних навичок і вмінь молодших школярів засобами новітніх технологій навчання зумовили актуальність теми нашої розвідки.

Метою статті є проаналізувати стан роботи з впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початкових класах та розробити систему вправ і завдань, спрямованих на формування в учнів 1-4 класів умінь і навичок доцільного використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивченні граматичних категорій іменника на уроках української мови.

Інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми [6, с. 7-15].

За визначенням В. Монахова, “ІТ навчання – це сукупність упроваджуваних принципово нових засобів і методів опрацювання даних, що забезпечують цілеспрямоване створення, передавання, зберігання і впровадження інформаційного продукту, з якомога меншими витратами відповідно до закономірностей того соціального середовища, де розвивається нова ІТ” [4].

ІКТ навчання вже давно використовують для виконання завдань, де потрібні швидкість реакції, оперативне ухвалення рішень. Те, що раніше називали інтелектуальною діяльністю, сьогодні набуває іншого змісту. Масове (конвеєрне) оброблення інформації перекладають на комп'ютери, а пошук, сортування та аналіз погано структурованої інформації, що формалізується технічними засобами, як і раніше, здійснює знаюча і творча людина. Упровадження інформаційних технологій зумовило виокремлення нової галузі педагогічних знань – медіа-освіти.

Основною *метою* ІКТ навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Проведення уроків із залученням інформаційних технологій потребує серйозної підготовки. За О. Бриксіною, конструювання такого уроку відбувається у кілька етапів. Це концептуальний (визначення дидактичної мети, доцільності використання інформаційних технологій для

досягнення кінцевих результатів), технологічний (визначення форми уроку, відбір електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП)), операціональний (виділення основних елементів уроку, визначення місця електронних засобів навчального призначення у структурі уроку, вибір способів взаємодії фігурантів уроку з навчальними засобами) і етап педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив) [7].

Система роботи над вивченням теми “Іменник” має бути цілеспрямованим процесом, який передбачає певну послідовність ознайомлення учнів із смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови, а також поступове ускладнення вправ, спрямованих на формування навичок точного вживання іменників у мовленні та правильне їх написання.

Іменник – це перша частина мови, яка з'являється у мовленні дітей. На уроках української мови вже у 1 класі учні розпочинають знайомство з ним. Наведемо приклади вправ та завдань для формування загального поняття про іменник за допомогою ІКТ навчання.

1. Гра “Хто? Що?”. Вчитель, за допомогою презентації, показує предметні малюнки зі зображенням людей, тварин, речей, рослин тощо. Учні сигналізують картками “Хто?” “Що?”, відповідаючи на запитання.

2. На аудіозаписі записані іменники. (*Україна, кобра, українка, хліб, базика, кобзар, байкар, спів, хлібороб, будівельник, співачка, будова, аптека, шахта, аптекар*). Учні слухають запис, на кожний іменник сигналізують картками “Хто?” “Що?” або “Істота” “Неістота”.

За допомогою таких вправ готуємо учнів до усвідомлення поняття “іменник”. Метою використання цих вправ є розмежувати предмет і його назву, розвивати вміння класифікувати слова за певною смисловою ознакою (назви овочів, фруктів, транспорту тощо).

Грамматичне поняття роду іменників формується у 3 класі переважно на основі використання пояснювально-ілюстративного методу. З метою активізації учнів, спрощення їх роботи над опрацюванням теми “Рід іменників”, виокремимо таку систему вправ та завдань із використанням ІКТ навчання:

1. За допомогою інтерактивної дошки ставимо перед учнями завдання розподілити малюнки (наприклад, малюнки із зображенням мишки, соловейка, потягу, сонця, річки, відра тощо) у колонки за родами.

2. Робота у групах за перфокартами (звіряємо за проектором).

Слова	Чоловічий рід	Жіночий рід	Середній рід
Піч			
Вокзал			
Батько			
Криниця			
Озеро			
Школа			

3. На інтерактивній дошці поданий український алфавіт. Учитель викликає учня, той, закривши очі, указкою обирає, наприклад, літеру “Р”. Завдання до усього класу: придумати по два-три слова на обрану літеру до кожного роду.

Чоловічий рід: рак, розум, рояль.

Жіночий рід: річка, рука, райдуга.

Середній рід: ремесло, русло, м. Рівне.

Запропоновані завдання є допоміжними в процесі опрацювання теми “Рід іменників” у 3 класі. Метою таких вправ є ознайомити з поняттям “рід іменників”, спростити роботу над граматичною категорією роду. Такі завдання потрібно використовувати з метою активізації пізнавальної активності учнів початкової школи.

Поняття “число” засвоюється дітьми на реальній, предметній основі: в житті вони натрапляють на один або декілька предметів.

Визначаючи число іменників, учні повинні дотримуватися певної послідовності дій: 1) встановити, один чи більше предметів називає слово; 2) визначити закінчення іменників у множині. Це полегшує роботу вчителя над розширенням у дітей уявлення про число, зокрема в іменників, які мають форму множини, але називають один предмет, або, маючи форму однини, називають сукупність предметів.

Наведемо приклади вправ і завдань із використанням ІКТ навчання для опрацювання граматичної категорії числа іменників:

1. Гра “Один – багато”. За допомогою мультимедіа показуємо учням запис.

Зимі кінець, якщо заспівав жайворонок, зацвірінькали горобці, прилетіли дикі голуби, відлетіли в лисі поля ворони, з'явилися шапки. Вийшов з барлоги ведмідь, застрибав на лісовій галявині заєць.

Доцільно провести бесіду за такими питаннями: Які прикмети того, що зима закінчується? На які питання відповідають виокремлені слова? Що вони означають? Як називаються слова, що відповідають на питання хто? і означають назви предметів?

Учні повинні навести приклади іменників, що означають назви домашніх птахів та записати у дві колонки іменники, що є назвами птахів і звірів за зразком:

Один	Багато
Горобець	Горобці.

2. Гра “Множина чи однина?”. Вчитель умикає аудіозапис з іменниками в однині та множині. Учні картками, на яких написано “Множина”, “Однина”, сигналізують число іменників. Виграє той, хто найменше помилиться. Для гри можна використовувати такі іменники: *вчитель, учні, фабрика, завод, пшениця, медаль, черешні, неділя, вишенька, герої, олівець, море, книга, яблуко, сонце, вікна.*

3. Вправа на спостереження за іменниками, які вживаються тільки в однині або в множині з використанням інтерактивної дошки. Потрібно відгадати загадки.

1. Рідке, а не вода, біле, а не сніг. (Молоко).

2. У зимову веселу пору ми кращі друзі дітвори. Вивозять діти нас нагору, а ми веземо їх з гори. (Сани).

3. Хто входить і виходить, той перший нам руки подає, а ми стоїмо завжди при вході, нас в хаті кілька є. (Двері).

4. Хто голівку свою влітку накриває і по двадцять хусток має. (Капуста)

5. Шкварчить, верещить, коли в казані кипить. (Сало)

6. Сидить у діжці, спускає ніжки. (Тісто)

7. Своїх очей не маю, а бачити допомагаю. (Окуляри)

На інтерактивній дошці є таблиця з колонками “Однина” та “Множина”, і малюнки-відгадки. Учні по черзі виходять до дошки і відносять малюнок до обраної колонки. Після виконання такої вправи роблять учні висновок, що в українській мові є іменники, які вживаються тільки в однині або тільки в множині.

4. Прочитати вірш з інтерактивної дошки. Знайти помилки та виправити їх.

Два веселі їжак накололи на голки

Всі листок і сказали:

Ми куц, золоті у нас плац.

Запропоновані завдання покращують роботу учнів над розширенням уявлення про число у 3 класі, зокрема, в іменниках, які мають форму множини, але називають один предмет (окуляри), або маючи форму однини, називають сукупність предметів (каміння); допомагають розрізнити іменники в однині і множині за значенням і закінченням; утворювати форму множини від найбільш уживаних форм однини і навпаки; правильно вживати числові форми іменників у мовленні.

Вивчаючи відмінювання іменників, варто розкрити учням суть категорії відмінка – здатність виражати за допомогою закінчення та в окремих випадках прийменників синтаксичні зв'язки між словами.

У процесі визначення відмінків треба привчити учнів дотримуватися потрібної послідовності дій: 1) знайти слово, з яким пов'язаний іменник; 2) від цього слова поставити питання до іменника, відмінок якого визначається; 3) за питанням визначити відмінок. Так учні свідомо оволодівають умінням визначати відмінки. Однак навіть дотримання такої послідовності не застраховує школярів від помилок у визначенні окремих відмінкових форм.

Наведемо приклади вправ із використанням ІКТ навчання.

1. Списати зі слайду текст, змінюючи іменники у дужках. Позначити їх відмінок.

Весна красна (квіти), а осінь (пироги).
(Вуха) слухай, (очі) дивись, а (рот) мовчи.
Їж бориц з (гриби), держи язик за (зуби).
Під (ноги) боягуза земля розступається.
За двома (зайці) не гонися, бо ні одного не піймаєш.

2. Робота у групах за перфокартами (звіряємо за проектором).

	Н. в.	Р. в.	Д. в.	О. в.	З. в.	М. в.
Селом						
Літак						
У потязі						
Соловейку						
Квітку						
Учня						
Мурашку						
Зошита						
Літечком						

3. Гра “Якого відмінка”. В учнів є різнокольорові картки з першими буквами назви відмінків. Звучить аудіозапис із іменниками різних відмінків. Учні картками сигналізують відмінок. Якщо слова належать до декількох відмінків одночасно, учасники показують картки з усіма відмінками. Наприклад, звучить слово *селом*, діти повинні підняти картку з літерою “О”.

Використання таких завдань у процесі вивчення відмінювання іменників спрямоване на формування вміння відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висвітлення своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення.

Отже, виконання вправ на уроках української мови за допомогою ІКТ навчання допомагають учневі краще сприймати певну інформацію, а вчителю – краще й ефективніше подавати інформацію. Усі задекларовані завдання розвивають не лише мовлення, а й пам'ять, увагу, кмітливість, уміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати, висловлювати свою думку в зв'язній і зрозумілій формі.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів [за наук. ред. М.С. Вашуленка] / М.С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Киркевич О.С. Комп'ютер на уроці англійської мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://teacherjournal.com.ua/shkola/anglijiska-mova-ta-literatura/1092-kompyuter-na-urocz-angljsko-movi.html>.

3. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови та літератури: [навчальний посібник] / О.І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 250 с.
4. Кушніренко А.Г. Що таке Інтернет? Інформаційні і комунікаційні технології в освіті / А.Г. Кушніренко, А.Г. Леонов // Інформатика і освіта. – К., 1998. – № 5. – 48 с.
5. Пилипова В.М. Загальні підходи до проведення та використання інформаційних технологій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/zagalni-pidkhodi--do-provedennya--ta-vikoristanny.html>.

The article deals with the analysis of the scientific and methodological literature on the problem of determining the theoretical foundations of the use of information technologies of study. It has been found out that the use of technical means of study in teaching-learning process is getting more popular today.

Information technologies of study fulfil a great part of teacher's routine and long-term work, leaving him more time for creative work. The technical means are used as auxiliary for the efficient solution of the didactic tasks system. They may be the means to solve the specific teaching tasks while maintaining the general structure, goals and objectives of study.

Information technologies enhance the productivity and efficiency of the educational process, provide the correctness of pupils' learning actions, increase the interest in learning and are a good control means.

The given system of exercises and tasks with the use of information technologies of study helps to acquire the studied material better, improves the quality of junior pupils' knowledge and forms their cognitive activity. With the help of technical means a teacher may use both individual and group work, and observe pupils' achievements from lesson to lesson. The decisive factor of successful implementation of information technologies of study into the educational process is teachers' willingness and ability to master new technological means and offer new methods of teaching using them.

The process of organization of study using information technologies has to be investigated both theoretically and practically as for its use in the educational process with the aim of searching the rational ways of eliminating the difficulties of the methods of teaching the Ukrainian language in primary school.

Key words: *information technologies of study, primary school, lesson of the Ukrainian language, grammar categories of noun, system, teaching-learning process.*

УДК 373.3.016:316.77:808.5

Наталія Колотило
Nataliia Kolotylo

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF LEARNING GRAMMATIC CATEGORIES OF THE NOUN IN PRIMARY SCHOOL

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових джерел (психологічних, педагогічних, дидактичних) із досліджуваної проблеми; проаналізовано лінгводидактичні особливості вивчення іменника в початкових класах; розроблено систему ігрових вправ та завдань для вивчення граматичних категорій іменника у 3 класі.

Ключові слова: *гра, ігрові технології, граматичні категорії іменника, 3 клас, система вправ і завдань, початкові класи.*

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає впровадження у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій і методів.

Ігрові технології є однією з унікальних форм інноваційного навчання, що дозволяє зробити цікавими і захоплюючими роботу на творчо-пошуковому рівні. Цікавість умовного світу гри робить позитивною, емоційно забарвленою, монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує усі психічні процеси і функції дитини. Доцільність реалізації ігрових педагогічних технологій зумовлена практичною потребою оптимізації розвитку та формування особистості молодшого школяра. Проблема використання ігрових технологій є предметом вивчення психологів – організація навчально-виховного процесу з шестирічними учнями (Г. Бех, А. Венгер, В. Давидов, О. Запорожець, Я. Коломінський, О. Кононко, С. Ладивір, С. Максименко, та ін.), педагогів – добір змісту та методів організації навчально-виховного процесу в початкових класах (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, Н. Коваль, Л. Кочина, Н. Листопад, Л. Любарська та ін.).

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз наукових джерел (психологічних, педагогічних, дидактичних) із досліджуваної проблеми; проаналізувати лінгводидактичні особливості вивчення іменника в початкових класах; розробити систему ігрових вправ та завдань для вивчення граматичних категорій іменника у 3 класі.

Знайомство з частинами мови починається з вивчення іменника як найбільш уживаного учнями лексико-граматичного класу слів. Вивчення іменника в початкових класах передбачає: 1) формування граматичного поняття іменник; 2) формування навичок правопису відмінкових закінчень іменників; 3) збагачення словника учнів новими іменниками і розвиток навичок точного використання їх у мові. Ці завдання розв'язуються не ізольовано, а у взаємозв'язку. Оскільки іменник характеризується різноманітністю семантики, відтінків лексичних значень, системою різноманітних граматичних форм, то все це дає змогу стверджувати, що опрацювання його вимагає більш детального розгляду усіх аспектів мовознавчої науки у системних взаємозв'язках із граматичним матеріалом [4, с. 45].

Формування у молодших школярів граматичного поняття “іменник” складається з кількох етапів. Перший – підготовчий, який збігається з періодом навчання грамоти. Другий етап формування поняття “іменник” передбачає знайомлення учнів із граматичними ознаками слів у єдності з їх смисловими значеннями (відповідають на питання хто? що?, називають предмети) й закріплення їх у терміні “іменник”. У 2 класі діти дізнаються про те, що слова, які означають назви людей і тварин, відповідають на питання хто?, а слова, які означають назви інших предметів – на питання що? З цією метою учитель здійснює систематизацію слів предметів, тобто виділяє, групи слів на позначення людей, тварин, рослин, предметів побуту. Унаслідок такої роботи у дітей формується уявлення про іменники – назви істот і неістот [4, с. 48].

Третій етап передбачає формування умінь відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висвітлення своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення [1, с. 17]. Вивчаючи відмінювання іменників, учні мають усвідомити, що кожна відмінкова форма нерозривно пов'язана з іншими словами, з усім складом речення, зрозуміти, яку роль і вона відіграє у висловленні думки.

Наступним етапом є формування поняття “число”. Поняття про одиницю і множину іменників формується послідовно. У 1-2 класах діти дістають уявлення про один і багато предметів, вчать добирати слова за зразком (герой – герої, мишенята – мишеня) або зміню-

вати форму слова, керуючись настановою один – багато [4, с. 50]. Терміни однина / множина вводяться в 3 класі, продовжується формування поняття “число іменників” на більш високому рівні. Під час вивчення числа іменників діти повинні зрозуміти: якщо іменник означає назву одного предмета, він вживається в однині; якщо іменник означає назву двох або більшої кількості предметів, він вживається в множині; не всякий іменник, що має форму множини, називає кілька предметів. У процесі роботи над числом іменників учитель має сформувати вміння: розрізняти іменники в однині і множині за значенням і закінченням; утворювати форму множини від найбільш уживаних форм однини і навпаки; правильно вживати числові форми іменників у мовленні [2, с. 47].

Вивчення відмінків і типів відмінювання іменників за програмою передбачається в четвертому класі. Особливістю засвоєння відмінків є те, що воно базується на вмінні учнів бачити зв'язки слів у реченні. Ось чому роботу над вивченням відмінків можна починати лише після того, як діти навчаться виділяти з речення слова, пов'язані між собою граматично і за змістом, тобто словосполучення. Уже на початковому етапі вивчення відмінювання іменників діти, ще не знаючи відмінків, знайомляться з різними формами слова. Спостереження за зміною закінчень у словах залежно від інших слів дає змогу учням усвідомити роль закінчень у мовленні [2, с. 55].

Отже, система роботи над вивченням теми “Іменник” у початкових класах має бути цілеспрямованим процесом, який передбачає певну послідовність ознайомлення учнів зі смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови, а також поступове ускладнення вправ, спрямованих на формування навичок точного вживання іменників у мовленні і правильне їх написання.

Пропонуємо систему ігрових вправ та завдань для учнів 3-го класу на формування загального поняття про іменник:

Гра “Хто більше?” Клас поділяється на дві команди. Перша команда придумує іменники, які містять один склад із трьох звуків, один з них – м'який приголосний, відповідають на питання що? Друга команда добирає такі ж за звуко-складною будовою іменники, але відповідати вони мають на питання хто? (Що? – *ліс, йод, лід, ніс, рік, дім*. Хто? – *дід, віл, кіт, рись*).

Гра “Іменники на одну букву”. Вчитель пропонує на певну букву зібрати і записати іменники, що відповідають на питання що? (або на питання хто?). Наприклад, на букву р. (*рука, редиска, річка, реп'ях, рівень, рослина*). Переможцем вважається той, хто впродовж визначеного часу (3-5хв.) правильно запише найбільшу кількість таких слів.

Гра “Відшукай іменник”. Відшукати іменник, плеснути в долоньки. Обладнання: картки зі словами.

Хід гри: вчитель читає слова з карток, а діти, почувши іменник, плескають у долоньки. Переможцем стає той, хто правильно знайде іменник.

Матеріал для гри:

1 картка – *Мете, замети, метений, заметіль*. 2 картка – *Біліє, білий, білизна*.

Гра “Відгадай іменник”. Упродовж 1 хв. відгадати якнайбільше слів – змагаються 3 учні (по одному з ряду). Учень тримає в руках картку, про себе читає іменник, пояснює його іншими словами, а діти мають відгадати яке це слово. Наприклад: *Де все продається – магазин. Ви його їсте щодня – хліб. Холодне і солодке, дуже люблять діти – морозиво і т. д.*

Перемагає той учень, у якого однокласники відгадали найбільше слів.

Вправи такого типу допомагають учням на початковому етапі ознайомитися з іменником, готують учнів до усвідомлення поняття “іменник”. Метою використання цих вправ є розмежувати предмет і його назву, розвиток уміння класифікувати слова за певною смисловою ознакою (назви овочів, фруктів, транспорту тощо).

Програмою для 3 класу передбачено вивчення граматичних категорій роду, числа та відмінка, систему роботи над якими розглянемо далі.

З метою активізації учнів, спрощення їх роботи над опрацюванням теми “Рід іменників”, виокремимо такі ігрові вправи та завдання:

Гра “Рід” Учні після того, як учитель зачитує іменник, сигналізують, якого роду цей іменник. Перемагає той, хто правильно сигналізував учителю.

Обладнання: сигнальні картки “чол”, “жін”, “сер”.

Матеріал для гри: набір слів: *лосеня, Антон, мишка, стіл, кошеня, гуска, річка, село, дощ, квітка, лінія, теля, брат, книжка, лоша, телевізор, сонце*. Перемагає та група або учень, яка швидко і правильно називає слова.

Гра “Ланцюжок загадок”. Відгадати загадки, визначити рід іменників-відгадок, пояснити їх правопис. Матеріал для гри: загадки.

1. *Зимом спить, а літом шумить. (Річка)*
2. *У воді росте, а води боїться. (Сіль)*
3. *Яке місто літає? (Орел)*
4. *Одна коняка тягне дванадцять бричок. (Тепловоз)*
5. *Що без дірки наливається? (Овочі, фрукти)*
6. *Без рук, без олівця, а малює без кінця. (Мороз)*
7. *Не має ніг, а ходить, має вухо, але не чує. (Голка)*
8. *Чорне сукно лізе у вікно. (Ніч)*
9. *Не бджола, а гуде, не птах, а летить. (Літак)*

Хід гри: вчитель читає загадку, діти визначають рід іменників-відгадок, пояснюють їх правопис. Грають три команди, кожна відгадує по одній загадці. Виграє та команда, яка безпомилково відгадала більше загадок.

Гра “Стоп”. Ведучий гри мовчки проговорює алфавіт. Один із гравців дає команду “стоп”, а ведучий оголошує ту літеру, на якій він зупинився. Кожна команда записує якомога більше слів за вивченою категорією. Наприклад, літера “К”: *жін. рід*: коза, конвалія, картина; *чол. рід*: козак, комар, комп'ютер; *сер. рід*: курча, козеня...

Метою таких вправ є ознайомити учнів із поняттям “рід іменників”, спростити роботу над граматичною категорією роду, активізувати пізнавальну активність учнів початкових класів.

Полегшує роботу вчителя над розширенням у дітей уявлення про число, зокрема, іменників, які мають форму множини, але називають один предмет, або маючи форму однини, називають сукупність предметів, використання ігрових завдань, що є одним із ефективних способів вправлення учнів. Пропонуємо систему вправ і завдання для опрацювання граматичної категорії числа іменників:

Гра “Зимові слова”. З набору слів вибрати ті іменники, що живуть тільки взимку. Записати їх за зразком “один – багато”.

Обладнання: картки з малюнками. Матеріал для гри: *сніг, велосипед, мороз вікно, пороша, віхола, день, вітер, вулиця, поле, бурульки, туман, дерево, дощ*.

Гра “Чарівне листя”. Вибрати листочки з іменниками в однині та множині. Обладнання: листочки із записаними на них іменниками в однині та множині, кошики.

Хід гри: 2 учні по команді збирають у кошики листочки: 1 учень – іменники у множині, 2 учень – в однині. Перемагає той, хто швидше виконає завдання. Матеріал для гри:

- 1) *моря, діти, куля, колосок, машини, дороги, жоржини, кораблі.*
- 2) *фонтан, сито, фонтан, хлопці, міста, очерет, жінка, лілї.*

Запропоновані завдання покращують роботу учнів над розширеним уявленням про число у 3 класі, зокрема, в іменників, які мають форму множини, але називають один предмет (окуляри), або маючи форму однини, називають сукупність предметів (каміння); допомагають розрізнити іменники в однині і множині за значенням і закінченням; утворювати форму множини від найбільш уживаних форм однини і навпаки; правильно вживати числові форми іменників у мовленні.

Вивчення системи відмінювання іменників полягає у виконанні низки тренувальних вправ, які передбачають визначення відмінків іменників у поданому тексті, постановку іменників у відповідній відмінковій формі, змінювання іменників за відмінками.

Записати речення, ставлячи іменники в потрібній формі. Визначити відмінки цих іменників.

Як присягу підношу голос я! (Шипшина) й (пісня) не віддам нікому! (М. Рильський.) Цілюще зілля нам на (допомога) зелені рученята простягло. (М. Доленго.) Рідне все мені в ріднім (край). Я в безлистій (діврова) стою. (Є. Гуцало.)

Гра “Постав у потрібному відмінку”. Окремі іменники в тексті учитель диктує в початковій формі, а учні пишуть їх залежно від зв'язку з іменними словами в реченні. Наприклад: *Пішла луна (гай). Червоніє за (гора) калина.* Учні пишуть слова гай і гора в орудному відмінку.

Гра “Відмінковий сполучник”. Учитель називає іменник у називному відмінку і викликає учня, який повинен сказати іменник у родовому відмінку тієї ж відміни. Другий викликаний учень називає іменник цієї ж відміни у давальному відмінку і т.д. Виграє той, хто матиме найменше помилок.

Гра “Наш рід”. Учні поділяються на три групи: чоловічий, жіночий та середній. Учитель проказує іменники. Кожна група, плескає у долоні, якщо названий іменник відповідає її роду. За помилку одного з учнів група дістає зауваження. Виграє та група, яка матиме найменше зауважень.

Окреслені вправи і завдання спрямовані на формування в учнів умінь відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висвітлення своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення.

Отже, для того, щоб навчання не було одноманітним, а носило цікавий, пізнавальний характер, на будь-якому уроці вчителю бажано звертатися до гри. Для цього існує безліч ігор, якими ніколи не варто нехтувати, щоб створити умови для вираження творчої природи учня.

Список використаних джерел

1. Долбенко Т. Активізація пізнавальної діяльності підлітків: ігрові технології / Т. Долбенко // Рідна школа. – 2004. – №10. – С. 36–39.
2. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови в початкових класах / С.І. Дорошенко. – К. : Вища школа, 2002. – 398 с.
3. Ільяницька Л.С. Ігрові проблемні ситуації / Л.С. Ільяницька // Школа. – 2004. – №7. – С. 27–28.
4. Коваль Г.П. Методика викладання української мови у початкових класах / Г.П. Коваль, Н.І. Деркач, З.О. Захарчук. – Рівне : РДГУ, 2002. – 113 с.
5. Наумчук М.М. Уроки рідної мови в початковій школі / М.М. Наумчук. – Тернопіль : ТДПУ, 1999. – С. 131.
6. Педагогічні технології в початковій школі: навчально методичний посібник / автор-упорядник В.В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. – 286 с.
7. Саюк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення / В. Саюк // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 18.
8. Сокурєнко О. О. Ігрові педагогічні технології у початковій школі / О.О. Сокурєнко // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – Вип. 49. – С. 374–377.

The article deals with the theoretical analysis of the scientific sources (psychological, pedagogical, didactic) on the problem under study. The author analyses linguistic and didactic peculiarities of studying the noun in primary school and gives the system of game exercises and tasks for learning the grammatical categories of the noun in the 3rd form.

Game technologies are one of the unique forms of innovative learning that allow to make the work of the creative-search level more interesting and exciting. The curiosity of the conditional world of the game makes the monotonous activity of memorizing, repeating, consolidating or assimilating the information more positive and emotionally coloured. The emotional character of the game action activates the child's mental processes and functions. The expediency of the implementation of game pedagogical technologies is promoted by the practical need to optimize the development and formation of junior pupil's personality.

It has been found out that the study of the noun in primary school implies: 1) the formation of the grammatical notion of "the noun"; 2) the formation of spelling skills of the case endings of nouns; 3) enriching pupils' vocabulary with new nouns and developing the habits of their use in speech. The system of work on the theme "Noun" in primary school should be a purposeful process involving some sequence of pupils' familiarization with semantic meaning and grammatical features of this part of speech, as well as the gradual complication of the exercises aimed at forming the skills of correct use of the nouns in speech and writing.

The system of game exercises and tasks for the pupils of the 3rd form was modelled to form the general notion about the noun and the grammatical categories of the gender, number and case. The exercises help pupils understand the notion of the "noun"; develop the ability to classify words on a certain semantic basis (names of vegetables, fruits, transport, etc.); form pupils' skills to change the case of nouns and use case forms to express their thoughts.

Key words: game, game technologies, grammatical categories of the noun, 3rd form, system of exercises and tasks, primary school.

УДК 811.161.2'367. 625

Олеся Мартіна
Olesia Martina

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В СИСТЕМІ РОБОТИ НАД СЛОВОМ У МЕТОДИЦІ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

IDIOMS IN THE SYSTEM OF WORK ON THE WORD IN THE INITIAL COURSE OF THE METHODS OF TEACHING UKRAINIAN

У статті описано методуку збагачення мовлення молодших школярів фразеологізмами з метою увиразнення їхнього мовлення і підвищення культури спілкування. Уміння спілкуватися, використовуючи лексичні й фразеологічні багатства, семантичні й етимологічні глибини, граматичну виразність, словотвірні потенції, стилістичну гнучкість рідної мови в усіх функціональних сферах зумовлює комунікативну компетенцію майбутніх педагогів. Оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками, а також лінгвістична компетенція, яка полягає в опануванні мовою як системою, є тими визначальними чинниками, які забезпечують професійну підготовку вчителя. Потреба у збагаченні мовлення учнів українською фразеологією визначила необхідність розробки ефективної системи роботи з фразеології на уроках української мови в загальноосвітній середній школі, зокрема в початкових класах.

Ключові слова: фразеологізми, стійкі словосполучення, спілкування, розвиток мовлення, синоніми, активний словник, культура мови, культура мовлення, комунікативно-мовленнєві вміння, літературні норми, педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, професійна діяльність, граматична правильність, мовна особистість.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в умовах національного відродження українського суспільства підвищити ефективність навчально-виховного процесу на уроках української мови, знайти вагомі засоби педагогічного впливу на особистість учнів з метою збагачення їх мовлення українською фразеологією. “Власне українські лексеми і фразеологізми впродовж багатьох десятиліть витіснялись із сфер суспільного життя, виробництва, побутового мовлення” [3, с. 21]. Це спричинювало нерозуміння учнями самотності української мови, а отже, втрачався вплив на духовну і мовну культуру школярів, формування національно свідомого громадянина.

Державний стандарт початкової загальної освіти орієнтує вчителя на формування в учнів комунікативних умінь у процесі засвоєння мовних знань. Особливість української мови як навчальної дисципліни полягає в тому, що вона є не тільки предметом вивчення, а й найважливішим засобом виховання і розвитку особистості [6, с.31]. У цьому важливого значення набуває вирішення проблеми формування культури спілкування молодших школярів з опорою на фразеологічне багатство української мови – стійкі сполучення слів, що репрезентують вербальне і невербальне спілкування.

Потреби часу вимагають нових технологій викладання української мови і в школах, і у вищих навчальних закладах. Оволодіння мовою на комунікативних засадах сьогодні становить основу лінгвістичних інновацій, першочерговим завданням вищої освіти. Уміння спілкуватися, використовуючи лексичні й фразеологічні багатства, семантичні й етимологічні глибини, граматичну виразність, словотвірні потенції, стилістичну гнучкість української мови в усіх функціональних сферах зумовлює комунікативну компетенцію майбутніх педагогів. Оволодіння мовленнєвими уміньми та навичками, а також лінгвістична компетенція, яка полягає в опануванні мовою як системою, є тими визначальними чинниками, які забезпечують професійну підготовку вчителя.

Знання фразеології, вміле її вживання є невід'ємною складовою частиною високої мовної культури людини. Фразеологія – це окраса мови і, разом з тим, могутній стилістичний засіб влучної і дохідливої передачі думки. Тому-то конче необхідно вивчати фразеологію, виробляти навички вмілого користування нею в повсякденній мовній практиці.

Українська фразеологія як важлива складова української мови і мовлення є водночас складовою культури українського народу, її вивчення нерозривно пов'язане з етнокультурознавчими знаннями, формує сукупність знань про побут, звичаї, традиції українців.

Фразеологічні словосполучення є найважливішим засобом мовної образності та виразності. Розмовна фразеологія української мови різноманітна, яскраво експресивна та емоційно насичена. Доречно вжиті, фразеологізми етнокультурознавчого змісту впливають на слухача або читача, допомагають виразніше передати думку, роблять розповідь яскравішою, надають мові емоційного забарвлення.

Збагачення активного словника учнів, удосконалення граматичної будови мовлення, оволодіння українським мовленнєвим етикетом значною мірою повинно здійснюватися засобами української фразеології. “Уміння правильно і доречно користуватися в усному та писемному мовленні фразеологізмами є ознакою високого рівня оволодіння мовою” [4, с. 11].

Потреба у збагаченні мовлення учнів українською фразеологією визначила необхідність розробки ефективної системи роботи з фразеології на уроках української мови в загально-освітній середній школі, зокрема в початкових класах. Теоретичне осмислення психологічних, лінгводидактичних основ методики роботи над збагаченням мовлення учнів початкових класів українською фразеологією, узагальнення передового досвіду вчителів початкових класів підтвердили актуальність порушеної проблеми.

Окремі аспекти збагачення мовлення учнів українською фразеологією здавна цікавили учених, методистів, передових учителів. Так, ефективні шляхи збагачення мовлення учнів пропонували учені-психологи І.О. Синиця, Г.С. Костюк, Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, Д.Б. Ельконін, Л.І. Айдарова та ін.

Сучасна методика збагачення мовлення учнів українською фразеологією будується на основі здобутків українського теоретичного мовознавства (праці О.О. Потебні, Ф.І. Буслаєва, І.І. Срезневського, К.Д. Ушинського, В.О. Богородицького, О.О. Шахматова, П.Ф. Фортунатова, С.І. Абакумова, С.Х. Чавдарова, В.І. Масальського, С.М. Дмитровського, І.С. Олійника, О.М. Біляєва, В.Д. Ужченка, Л.І. Скрипника, Г.М. Удовиченка, О.О. Бистрової, М.Т. Баранова, М.І. Пентилюк, В.Я. Мельничайка, М.Г. Стельмаховича та ін.) і передового педагогічного досвіду школи.

Попри значні досягнення в останні десятиріччя в методиці початкового навчання, “теорія і практика роботи над збагаченням мовлення та розвитком фразеологічного запасу учнів потребує глибшого аналізу” [7, с. 55], оскільки “в дослідженнях не наводиться оптимальна кількість фразеологічних одиниць у мовленні молодших школярів, не аналізується роль фразеологічної синонімії, антонімії, багатозначності, не акцентується увага на актуальних для розвитку усного та писемного мовлення учнів питаннях стилістичного співвіднесення фразеологічних одиниць, походження фразеологізмів української мови” [8, с.19].

Спостереження над особливостями усного і писемного мовлення молодших школярів, бесіди, результати проведеного зрізу знань учнів з фразеології свідчать про обмежене вживання фразеологізмів. Причиною цього є несистематичність фразеологічної роботи на уроках рідної мови в початкових класах, відсутність науково обґрунтованої системи організації занять.

Мета дослідження полягає у визначенні орієнтовного мінімуму фразеологічних одиниць для засвоєння учнями 1-4 класів і в розробці ефективної системи роботи з фразеології на уроках української мови.

Фразеологізми характеризуються низкою диференційних ознак, що дозволяють вважати їх самостійними одиницями мови, відмінними від інших лінгвістичних одиниць – слова, вільного словосполучення, речення.

Питання про особливості фразеологізму як лінгвістичної одиниці, про її характерні ознаки в науковій літературі розглядається по-різному. Зусилля багатьох сучасних фразеологів скеровані на те, щоб виробити чіткі критерії відмежування фразеологічних явищ від нефразеологічних, щоб серед багатьох типів стійких словесних компонентів визначити об'єкт саме фразеології [1, с. 9].

Специфіка фразеологічної роботи з молодшими школярами полягає в дотеоретичному засвоєнні значення фразеологізму, і тому головне місце в ній належить мимовільному запам'ятовуванню. Однак, як зазначає О.О. Бистрова, вже на цьому етапі можливе використання настанови на запам'ятовування і відтворення фразеологізму як структурно-семантичного цілого, що сприяє засвоєнню його цілісності, забезпечує певним чином і формування поняття про нього. Ефективними прийомами засвоєння значення фразеологізму дослідниця вважає виконання вправ на диференціацію стійких і вільних сполучень слів, на заміну фразеологізму синонімічним словом, що вимагає від учнів елементарних знань про слово, вільне сполучення слів і фразеологізм [2, с.111].

Шкільна програма передбачає вивчення фразеологічних зворотів для формування в учнів умінь і навичок використовувати їх у зв'язному мовленні. З фразеологізмами вони знайомляться ще з дитинства, коли слухають казки, легенди, оповідання, спілкуються з дорослими. Діти повинні знати, звідки до нас прийшли фразеологізми, як вони виникли, тому бажано їм розповісти про те, що фразеологічні звороти виникали у вузьких фахових сферах – з тих конкретних обставин і фактів, що були звичайні для того чи іншого середовища. Наприклад, з мови кравців маємо такі вирази: сім раз одмір, а раз одріж: (не поспішай з вчинком, а спершу обдумай його); білими нитками шито (щось зроблено так, що видно сліди); однією міркою міряти (мати до різних людей однаковий підхід); тріщати по всіх швах (швидко розпадатися). Представники інших ремесел і занять зробили свій внесок у мову, адже джерел творення прислів'їв та приказок є безліч. Вони – в нашому повсякденному житті, в конкретних обставинах, в які доводиться потрапляти, бо основним творцем їх є народ. Щоб вислів був гостріший,

виразніший, назване у ньому явище часто набуває крайньої міри вияву – аж до неймовірності. Наприклад: *на безриб'я і рак – риба* (тобто за браком кращого доводиться обходитися і тим, що є); *кому ведеться, тому і півень несеться* (про щасливця, якому завжди в усьому таланить); *пройти крізь сито й решето* (зазнати в житті і всіляких випробувань, набуті чималого досвіду); *комар носа не підточить* (про дуже якісно виконану роботу; не буде до чого причепитися, прискіпатися) і т.д.

Образне переосмислення часто полягає в зіставленні якогось поняття з явищами чи образами, що найяскравіше виражені в певній своїй особливості. Наприклад: *у свинячий голос* (дуже пізно, несвоечасно); *зуб на зуб не попадає* (дуже тремтіти від великого холоду або з переляку); *крутиться, як муха в окопі* (бути постійно зайнятим, заклопотаним); *шовком слатися* (виявляти крайню міру улесливості).

Багато давньоукраїнських зворотів оновлюється разом з розвитком мови. В них окремі слова змінилися на нові, життєздатніші, або повністю перекладені відповідно до народної мови. Так, замість *держати мир* – бути в мирі, *допекти до живого* – допекти.

Це оновлення зумовлене в основному розвитком і поширенням на всі сфери життя живої народної мови з її образністю, гнучкістю, багатством виражальних засобів. Нові часи відкрили й нове джерело творення як слів, так і фразеології. Тепер фразеологічні словосполучення переходять у мову переважно з книжок, преси, радіо, телебачення. Особливо часто вживаються такі вирази: білі плями історії, політична гра, національна ідея, життєвий рівень, проімперські структури, маємо те, що маємо та ін. Це не прислів'я й не приказки, а звичайні стійкі словосполучення. Вони так часто стали вживатися, що потрапили в категорію так званих постійних – мовних штампів. Спосіб усталених стійких словосполучень, що виражають якесь певне поняття, став тепер “битим шляхом” творення фразеології. А фразеологічні звороти зберігають своє значення у мові, становлячи надійний резерв засобів її образності, яскравості, точності, дотепності. Звичайно, не всі наведені фразеологізми можна використати при розмові з учнями початкових класів. Але вони можуть і повинні розуміти такі з них, як *байдики бити, як курка лапою, тримати язик за зубами, вертїтися під ногами, пекти раків, знати на зубок, дивитися крізь пальці, кидати слова на вітер, на сьомому небі, попасти пальцем в небо, впасти в око, каші не зварити, хліб від зайця, хліб та сіль, замилувати очі, накивати п'ятами, пасти задніх, взяти ноги на плечі, звертати з дороги, світитися розумом* та ін. Учитель має сказати учням, що це зворот, який у мові стоїть близько до прислів'їв і приказок. “Фразеологічний словник української мови” так тлумачить значення фразеологізму *як курка лапою*: недбало, неохайно, неакуратно і т. ін. (переважно писати). До цього фразеологізму можна навести ще ряд фразеологізмів-синонімів: *зробив курям (курці, людям) па сміх* (щоб викликати глузування; з відтінком у значенні – дуже погано); *виконав на швидку (скорю) руку* (поспіхом, квапливо). Цей синонімічний ряд можна продовжити прислів'ями, наприклад: *стук, грюк аби з рук*.

Фразеологія, пройшовши довгий шлях, увійшла в шкільний курс мови, збагативши його поняттями, які пов'язані з семантикою мови. Завдання вчителя полягає в тому, щоб, навчаючи учнів, не знизити уваги до багатства мови в гонитві за практичними цілями навчання мови, які розуміють дуже вузько.

Вирішенню цього завдання значною мірою сприяють міжпредметні зв'язки, оскільки не можуть успішно розв'язуватись у вузьких рамках викладання одного предмета. Міжпредметні зв'язки у вивченні мови істотно підвищують рівень викладання, сприяють вихованню всебічно розвиненої особистості, яка зможе здобувати знання і застосовувати їх у практичній діяльності.

Розуміння фразеологізмів під час читання художніх творів і перегляду фільмів, використання їх в усному і писемному мовленні є одним із показників високого рівня володіння рідною мовою. Фразеологізми становлять невід'ємну частину українського фольклору і складають національне багатство мови, точно, влучно, образно характеризують або називають усі прояви навколишнього світу. Допомогти оволодіти цим багатством – важливе завдання початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Василенко В. Лінгвістичні казки на уроках української мови / В. Василенко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 35–39.
3. Ващенко В.С. Фразеологізація компаративних зворотів / В.С. Ващенко // Мовознавство. – 1975. – № 4. – С. 14–16.
4. Волох О.Т. Сучасна українська літературна мова : Підручник / О.Т. Волох та ін. – Київ : Вища школа, 1989.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2002. – № 1. – С. 28–54.
6. Методика вивчення української мови в школі: Посібник для вчителів / О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентиліук та ін. – Київ : Рад. школа, 1987. – 246 с.
7. Паратка О.Т. Про роботу над фразеологією в 5-7 класах / О.Т. Паратка // Українська мова і література в школі. – 1998. – №1. – С. 23–26.
8. Шкльода В. Вживання фразеологізмів в усному і писемному мовленні школярів / В. Шкльода, Н. Луцько // Початкова школа. – 2006. – №2. – С. 13–14.
9. Фразеологічний словник української мови / Уклад. : В.М. Білоноженко та ін. – Київ : Наукова думка, 1993. – 984 с.

The article describes the methodology of enriching junior pupils' speech with idioms in order to make their speech expressive and enhance their communicative culture. Ukrainian phraseology as an important component of the Ukrainian language and speech is at the same time an integral part of Ukrainian culture and provides the formation of the complex of knowledge about the life and traditions of Ukrainians.

The need to enrich pupils' speech with Ukrainian idioms has determined the need to develop an effective system of work on phraseology at Ukrainian language lessons at secondary schools, particularly, in primary school. Theoretical comprehension of the psychological, linguistic and didactic grounds of the methodology of enriching junior pupils' speech with Ukrainian idioms and the generalization of the primary school teachers' best practice proved the topicality of the problem.

At the present stage mastering the language on the communicative basis forms the ground for linguistic innovations and is the priority task of higher education. The ability to communicate using the variety of lexical and phraseological units, their semantic and etymological variability, grammatical expressiveness, word-formation potency, stylistic flexibility of the native language in all functional spheres determines the future teachers' communicative competence. Mastering the speech skills and linguistic competence, intending the acquirement of the language as a system, are the determinative factors that ensure the teacher's professional training.

Key words: *idioms, set phrases, communication, speech development, synonyms, active vocabulary, language culture, speech culture, communicative-speech skills, literary norms, pedagogical activity, pedagogical mastery, professional activity, grammatical correctness, language personality.*

УДК 378.147:811.161.2

*Наталія Мелекєсцева
Nataliia Mieliekiesteva*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING UKRAINIAN FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті схарактеризовано особливості навчання української мови (за професійним спрямуванням) засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано доцільність та ефективність інтерактивного навчання у процесі засвоєння студентами наукового дискурсу професії, описано групи інтерактивних технологій залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності, змодельовано інтерактивні вправи й завдання, спрямовані на розвиток професійних комунікативних умінь. З'ясовано, що режим інтерактиву дозволяє створити комфортні умови для організації процесу навчання, сприяє підвищенню фахової мовленнєвої культури студентів та інтересу до вивчення мови професійного спілкування й української мови загалом.

Ключові слова: *інтерактивні технології навчання, українська мова (за професійним спрямуванням), мова професійного спілкування, фахова мовленнєва культура, професійні комунікативні уміння, вищий навчальний заклад*

В умовах соціально-економічного розвитку та національного становлення нашої держави актуалізується потреба у підготовці висококваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів, здатних до самоосвіти, критичного мислення та використання набутих знань і умінь для творчого розв'язання професійних завдань.

Важливою складовою іміджу компетентного фахівця є належний рівень мовної культури та вміння здійснювати професійно спрямоване спілкування державною мовою – правильно, точно, логічно формулювати думку, конструювати грамотні фахові тексти, майстерно послуговуватися мовними засобами у процесі ділової комунікації, брати участь у дискусіях, враховувати альтернативні думки та спілкуватись з іншими людьми заради спільного результату.

У системі вищої освіти ці завдання реалізуються в контексті вивчення навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, яка має на меті засвоєння наукового дискурсу професії: опанування студентами нормами сучасної української літературної мови, ознайомлення з особливостями професійного мовлення відповідно до обраного фаху, вивчення словникової та нормативної термінологічної бази [4].

Модернізація мовної освіти в Україні, спричинена необхідністю підвищення якості освітніх послуг, активізувала оновлення змісту курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” (наказ МОН №1150 від 21.12.2009 року) та пошук інноваційних засобів вивчення фахової мови.

Серед педагогічних інновацій значної популярності набувають інтерактивні технології, в основі яких – взаємодія, навчання у співпраці. Інтерактивне навчання занурене у спілкування, діалог, тому очевидним є його ефективність для формування професійної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.

Теоретичні аспекти сутності інтерактивних технологій, їх класифікації та особливостей використання в навчальному процесі вищої школи набули висвітлення у працях Н. Б. Голуб,

І. М. Дичківської, О. В. Єльнікової, С. О. Карамана, Г. І. Коберник, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун та інших науковців. Проте деякі питання організації інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах, зокрема на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), потребують подальших досліджень.

Мета наукової розвідки – схарактеризувати особливості інтерактивного навчання української мови (за професійним спрямуванням).

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати наявні в педагогічній літературі дослідження особливостей інтерактивного навчання; 2) схарактеризувати групи інтерактивних технологій залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності; 3) змодельовати інтерактивні вправи та завдання, спрямовані на розвиток професійних комунікативних умінь студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

Інтерактивне навчання – це організація викладачем освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога та студента (паритетності), багатосторонній й комунікації, конструюванні знань студентом, використанні самооцінки та зворотного зв'язку, постійній активності студента [3, с. 7].

Інтерактивні технології навчання забезпечують моделювання життєвих ситуацій, використання рольових, симуляційних ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу відповідної ситуації. Активна роль студента в навчальній діяльності забезпечує максимальну реалізацію його творчого потенціалу й особистісних якостей.

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти навчаються ефективній роботі в колективі. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно зорієнтованого навчання, сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі та потенціалу.

Інтерактивні технології є сукупністю технологій і залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності їх поділяють на чотири групи:

- 1) інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- 3) технології ситуативного моделювання;
- 4) технології опрацювання дискусійних питань [2, с. 27].

Інтерактивні технології кооперативного навчання передбачають роботу в малих групах на основі спільної навчальної мети (робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, два – чотири – всі разом тощо) та забезпечують потребу студентів у спілкуванні, співпраці, сприяють активному, ґрунтовному аналізу й обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння, формують уміння переконувати та вести дискусію. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи.

Наприклад, під час вивчення теми “Культура усного фахового спілкування” можна запропонувати студентам змодельовати діалоги, працюючи в парах:

а) змодельуйте бесіду, яка відбувається між керівником установи та особою, яка за власним бажанням хоче звільнитися з роботи;

б) Ви прийшли на наукову конференцію і хочете познайомитись з незнайомим Вам доповідачем. Як це Ви зробите? Змодельуйте діалог.

Технологія “Коло ідей” дозволяє знайти спільне вирішення певної проблеми, сформулювати відповідь на запропоноване дискусійне запитання шляхом залучення всіх студентів до обговорення та врахування думки кожного. Організація проведення цієї технології передбачає поділ студентів на малі групи з метою виконання багатоаспектного завдання: кожна група досліджує лише один аспект, під час виступів на дошці складають перелік ідей, після цього проблему розглядають загалом і формують спільні висновки. Наприклад, на практичному занятті з теми “Українська мова – мова професійного спілкування” пропонуємо групам студентів

прочитати уривки тексту “Рідномовного Катехизису для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів і широкого громадянства” Івана Огієнка (“Наука про рідномовні обов’язки”) і сформулювати завдання, які постають перед майбутніми педагогами.

Найбільш ефективним для одночасного залучення всіх студентів до активної роботи з різними партнерами є *технологія “Карусель”*. Студенти формують два кола – зовнішнє та внутрішнє, учасники внутрішнього кола стають спинами до центру, а обличчям – до партнера із зовнішнього кола. Внутрішнє коло – нерухоме, учасники зовнішнього кола за сигналом викладача роблять крок вправо і опиняються перед новим партнером.

Ця технологія застосовується: для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій; для збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань. Наприклад, на першому практичному занятті технологію “Карусель” можна використати, запропонувавши студентам таке завдання: *З’ясуйте, що є важливим для ділової людини у досягненні успіху*. Студенти зовнішнього кола під час переміщення збирають максимум інформації, поглядів із зазначеного питання, потім відбувається заслуховування відповідей і формулювання загальних висновків.

Технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи.

Обговорення проблеми в загальному колі. Технологія має на меті тлумачення певних положень, акцентування на складних або проблемних питаннях у навчальному матеріалі, мотивацію пізнавальної діяльності й активізацію опорних знань. Наприклад, розглядаючи питання мовної ситуації в Україні, пропонуємо студентам розкрити зміст висловлювання Ліни Костенко: *“Нації вмирають не від інфаркту. Спочатку їм відбирає мову”*.

У процесі засвоєння особливостей усного ділового мовлення можна запропонувати студентам прочитати текст і дати відповідь на запитання, обговоривши його в загальному колі: *Що мав на увазі Б. Шоу у своєму афоризмі: “Є 50 способів сказати “Так” і 150 способів сказати “Ні”, і тільки один спосіб написати це”?*

Б. Шоу свого часу сказав: “Є 50 способів сказати “Так” і 150 способів сказати “Ні”, і тільки один спосіб написати це”.

Звичайно ж, не тільки те, що звукове мовлення має незрівнянно більші можливості, ніж його писемна форма. Яскрава метафора письменника про багатоаспектність, високу і складну місію живого слова, яке закорінене у сивій давнині і стихії свого буття, виявляє себе в різних вимірах.

Усне мовлення, і першочергово ділове, пронизує усі сфери життя народу. Сьогодні усне ділове мовлення є досконалим сталевим різновидом сучасної української літературної мови, здатним повною мірою забезпечити всі галузі державного, політичного, наукового, освітнього, культурного життя громадян і задовольнити їх найвишуканіші смаки.

Саме усному діловому українському мовленню належить визначальна роль у формуванні громадянського суспільства в Україні, в утвердженні національної культури, у вихованні моральних, етичних, естетичних норм наших громадян.

Усне ділове мовлення – це акустичне вербальне спілкування за допомогою слів, синтаксичних конструкцій, текстів, інтонації, часто за підтримки невербальних засобів для врегулювання офіційно-ділових стосунків співрозмовників (О. Сербенська).

Технологія “Мікрофон (бліц-опитування)” дає змогу кожному студенту сказати щось швидко, по черзі відповідаючи на запитання, висловлюючи власну думку чи позицію. Доречним є її використання після оголошення теми заняття: *“Скажіть, чого Ви очікуєте від заняття, зважаючи на його тему”*.

Використання інтерактивної технології “Мікрофон” також буде доцільним під час вивчення теми “Українська термінологія у професійному спілкуванні”:

1. Прочитайте текст, складіть речення зі словами *акварель, аквареліст*.

Акварель – слово французьке, але в ньому корінь латинський: *aqua* (аква) – вода. Отже, *акварель* – це клейові фарби, у які при малюванні додають багато води. Картини, малюнки, виконані цією фарбою, також називають *акварелями*.

2. Складіть речення, використовуючи іншомовні терміни Вашого майбутнього фаху.

3. Наведіть приклади сталих словосполучень (фразеологізмів), які найчастіше вживають у Вашій майбутній професії. Уведіть їх у речення.

Інтерактивна технологія колективного обговорення “Мозковий штурм” використовується для вироблення вирішень конкретної проблеми та спонукає студентів проявити уяву та творчість. Наприклад, студенти отримують завдання підготувати рекламний лист з інформацією про свою майбутню професію з використанням фахової термінології. Після формулювання завдання на дошці записуємо навідні запитання та пропонуємо всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов’язані з цією проблемою:

1. Чим приваблює обрана професія?
2. Що Вам відомо про цю професію?
3. Наскільки вона важлива, актуальна сьогодні, у перспективі?
4. Які ділові, моральні якості допоможуть у зазначеній професійній діяльності?

Під час вивчення теми “Культура усного професійного мовлення” технологію “Мозковий штурм” доречно застосувати при укладанні правил етикетного користування мобільним телефоном.

Технологію “Навчаючи – учись” використовують при вивченні блоку інформації чи при узагальненні та повторенні вивченого. На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) цю технологію доцільно використовувати з метою вдосконалення знань з орфографії, лексикології, фразеології, документознавства, засвоєння мовних норм тощо.

Технології ситуативного моделювання передбачають побудову навчального процесу за допомогою залучення студента до гри.

Однією з найбільш ефективних технологій ситуативного моделювання у вищих навчальних закладах є кейс-метод, який забезпечує навчання професійно-зорієнтованого спілкування, дає можливість наблизити навчальний процес до реальної практичної діяльності майбутніх спеціалістів, підвищити пізнавальний інтерес і мотивацію студентів до вивчення фахової мови.

Кейс-метод (case-study, метод аналізу конкретних ситуацій, метод ситуативного аналізу, метод ситуаційних вправ) – інтерактивна форма навчання, суть якої полягає у використанні конкретних випадків, ситуацій (тексти яких називаються “кейсом”) для спільного аналізу, обговорення або здійснення практичної діяльності студентів.

Основними функціями кейс-методу є:

- формування навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем, актуалізація певного комплексу знань, який необхідно засвоїти при їх вирішенні;
- навчання студентів прогнозувати ситуацію, добирати необхідну інформацію для вираження своєї думки, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;
- формування вмінь самостійно приймати рішення, аргументувати свою позицію, адекватно сприймати критику, аналізувати інші підходи до вирішення проблеми, робити висновки;
- розвиток системи цінностей студентів, їхніх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття [6, с. 28].

На заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) кейс-метод реалізує основну функцію вивчення цієї дисципліни у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції, що забезпечується в процесі обговорення тем, драматизації створених ситуацій, схожих до тих, що виникають у професійній діяльності чи повсякденному житті.

У методологічному контексті кейс-метод є складною системою, яка об’єднує простіші методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент,

методи опису, класифікації, ігрові методи. Хоча створення кейсу є творчим, а не повністю алгоритмізованим процесом, його можна подати у вигляді послідовних етапів:

- 1) формування дидактичних цілей кейсу;
- 2) визначення проблеми ситуації, створення її загальної моделі;
- 3) пошук аналога загальної моделі ситуації в реальному житті;
- 4) визначення змісту інформації, необхідної для опису ситуації;
- 5) збір необхідної інформації;
- 6) визначення форми та характеру моделі ситуації;
- 7) створення моделі ситуації;
- 8) діагностика правильності й ефективності кейсу, ступеня його відповідності реальній ситуації [5, с. 233-236].

При конструюванні проблемних ситуацій викладач повинен враховувати рівень знань, інтелектуальних можливостей студентів, добирати завдання, що відображають реальні ситуації професійної діяльності. Наприклад:

а) Ви – директор великої фірми й проводите виробничу нараду з питань реклами та маркетингу, а провідний спеціаліст із цього питання без поважних причин не з'явився на нараду. Усно змодельуйте бесіду, яку ви проведете зі своїм підлеглим у такому випадку;

б) Ви берете участь у конкурсі на заміщення вакантної посади менеджера у відомій фірмі. Резюме, яке подавали раніше, дирекція розглянула і запросила Вас на співбесіду. Використовуючи відомі Вам формули ввічливості, усно змодельуйте діалог, який міг би відбутися між Вами та роботодавцем;

в) Ви незадоволені вчинком свого товариша, зробіть йому зауваження, а Він повинен дати відповідь.

Роль викладача в застосуванні кейс-методу – організаційна, він є джерелом інформації, стежить за процесом, може скерувати хід обговорення, спровокувати чи підтримати дискусію, залагодити конфлікт.

Технології опрацювання дискусійних питань активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють розвитку критичного мислення, вчать глибокого розуміння проблеми, формулювання самостійної позиції, оперування аргументами, врахування думки інших. До інтерактивних технологій цієї групи належать метод ПРЕС, дебати, дискусія в стилі телевізійного шоу тощо.

Прикладом застосування технологій опрацювання дискусійних питань є організація круглого столу “Мовна інтерференція в умовах українсько-російського білінгвізму: переваги й загрози”. Завдання для учасників: презентувати своє ставлення до зазначеної проблеми, навести переконливі аргументи на захист своєї позиції.

Результати дослідження використання інтерактивних технологій на заняттях із української мови (за професійним спрямуванням) доводять, що таке навчання є дієвим, оскільки режим інтерактиву дозволяє створити комфортні умови для проведення процесу навчання, сприяє підвищенню фахової мовленнєвої культури студентів та інтересу до вивчення мови професійного спілкування й української мови загалом. Студенти отримують можливість реалізувати теоретичні знання на практиці, активізувати свої здібності, творчо мислити. Практична ситуація, що моделює професійну діяльність, сприяє розвитку позитивної мотивації до навчання, забезпечує високу ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, стимулює індивідуальну активність студентів і формує професійні особистісні якості.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.

2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2007. – 142 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
4. Про затвердження програм навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/. – Назва з титул. екрана.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД “ЕКМО”, 2011. – 324 с.
6. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / [под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю. П. Сурмина]. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
7. Третяк Н. В. Практичний курс з української мови фахового спрямування : навчальний посібник / Н. В. Третяк. – Кам’янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 132 с.
8. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. А. Копусь, В. І. Тихоша та ін. ; за ред. С. О. Карамана, О. А. Копусь. – К. : Літера ЛТД, 2013. – 544 с.
9. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук. – [3-те вид., випр. і доповнен.]. – К. : Алерта, 2012. – 696 с.

The article deals with the peculiarities of teaching Ukrainian for specific purposes by means of interactive technologies in higher educational establishments. The author substantiates the expediency and effectiveness of interactive learning in the process of students' acquiring of the scientific discourse of their future profession: mastering of the standards of modern Ukrainian literary language, knowledge of the peculiarities of professional speech of their specialty, studying the professional vocabulary and normative terminology.

Interactive technologies are defined as a combination of educational technologies based on cooperation and communication. They are grouped according to the aim of the lesson and forms of educational process organization: interactive technologies of cooperative learning, technologies of collective and group learning, technologies of situational modelling and technologies of solving discussion questions. The examples of interactive exercises and tasks aimed at developing students' professional communicative skills are given.

It has been proved that analysed pedagogical technologies are effective ones to create comfortable conditions for organizing the learning process. They promote the enhancement of students' professional language culture and interest in learning the language of professional communication and the Ukrainian language in general. Students get the opportunity to apply their theoretical knowledge in practice, intensify their abilities and develop their creative thinking. Practical situational tasks modelling students' future professional activity contribute to the development of their positive motivation for learning, ensure high efficiency of forming their communicative competence, stimulate their individual activity and generate professional personal qualities.

Key words: *interactive learning technologies, Ukrainian for specific purposes, language of professional communication, professional speech culture, professional communicative skills, higher educational establishment.*

УДК 373.3.091.33-027.22:796:811.111

*Тетяна Олинець, Леонід Гурман
Tetiana Olynets, Leonid Hurman***ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ****FORMING FOREIGN LEXICAL COMPETENCY OF JUNIOR PUPILS BY
MEANS OF GAME TECHNOLOGIES**

У статті представлено дидактичну гру як важливий складник сучасного уроку; з'ясовано структуру навчально-ігрової діяльності; виокремлено структурні компоненти; встановлено вплив навчальної гри на формування комунікативних, пізнавальних і творчих здібностей молодших школярів. Наведено приклади використання усних, письмових та рухливих ігор на уроках англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: ігрові технології, лексична компетентність, комунікативні вміння, молодші школярі, початкові класи, урок англійської мови.

Одним із важливих кроків до реформування і модернізації системи іншомовної освіти в Україні стало навчання іноземної мови в початковій школі. У зв'язку з цим виникла необхідність в оновленні змісту і цілей навчання предмета, в розробленні нових навчальних планів, програм, сучасних комунікативно орієнтованих підручників, переходу в навчанні від традиційного накопичення знань до вмотивованого засвоєння навчальної інформації та вмінь реалізовувати здобуті знання в практичній діяльності. Іншим аспектом успішної реалізації зазначених процесів є потреба в перегляді та уточненні окремих усталених поглядів на засоби навчання шкільного предмета "Іноземна мова". Актуальність дослідження зумовлена пошуком і добором таких із них, які, з одного боку, були б спрямовані на розв'язання комунікативних завдань навчання іноземної мови, а з іншого – відповідали б психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів початкової школи, враховували потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізували комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів. Одним із таких засобів навчання є дидактична гра.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми використання ігрових технологій зробили у своїх працях такі науковці, як М. Анікеєва, Е. Берн, М. Богомоллова, М. Бурдіна, Л. Виготський, О. Гаврилова, С. Гончаренко, С. Гусева, Є. Діанова, І. Жукова, Н. Кудикіна, А. Радченко, О. Савченко, О. Ходій та ін.

Метою статті є представити дидактичну гру як важливий складник сучасного уроку та навести приклади використання таких ігор на уроках англійської мови в початковій школі.

Результати останніх досліджень психологів, дидактів і методистів свідчать, що застосування педагогічної технології використання дидактичної гри в процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність.

Процес навчання іноземної мови в початковій школі організовують відповідно до годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв'язку з цим для повноцінного забезпечення навчального процесу вчитель, окрім підручника, може використовувати інші засоби, адаптуючи їх до умов навчання. Серед них провідна роль належить дидактичним іграм як одній із методично доцільних технологій навчання.

Досліджено, що для дітей молодшого шкільного віку одним із основних видів діяльності є гра. Учні початкової школи активно граються, але навіть характер гри може бути змінений

під впливом навчання. Діти пізнають навколишній світ у процесі навчальної діяльності й, зокрема, у дидактичній грі. Особливо їм подобається гра за ролями, в процесі якої вони обирають поведінку (в тому числі й мовленнєву) певного персонажу чи уявної особи. Як один із ефективних видів діяльності на уроці рольова гра може відбуватись успішніше, якщо учням запропонувати наочний сюжетний матеріал, який спрямував би хід рольової гри у найбільш оптимальному для оволодіння навчальним матеріалом напрямі. Це можуть бути яскраві сюжетні малюнки, відеофільми тощо.

С. Гончаренко зазначає, що ігрова діяльність – різновид активної діяльності людини (дитини), у процесі якої відбувається оволодіння суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування. Це дитяче моделювання соціальних відносин. Педагогічно доцільне та вміле керівництво ігровою діяльністю з боку дорослих формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву, сприяє фізичному вдосконаленню, виховує волю до дії та здатність до гальмування – якості, необхідні людині в трудовій і суспільній діяльності [5, с. 126].

Можливо, відносна новизна застосування ігор призводить до того, що, незважаючи на значний інтерес до цього питання педагогів, психологів, методистів, теоретичний і практичний аспекти проблеми залишаються мало розробленими. Відсутні усталені погляди на цей феномен. Так, відзначають надмірну різноманітність підходів до класифікації ігор, узагалі, й навчальних, зокрема, що, у свою чергу, часто призводить до певної невизначеності з цього питання.

Залежно від матеріалу, що використовують під час проведення навчальної гри, розглядають: а) ігри з предметами: під час їх проведення використовують іграшки, граючись з якими, діти вчаться порівнювати, встановлювати подібності та відмінності предметів, знайомляться з їх властивостями; б) настільно-друковані ігри: базуються на доборі малюнків за принципом схожості, або складання цілого з частин; в) словесні ігри: в процесі їх проведення учні вчаться описувати предмети, виокремлювати їх характерні ознаки, групувати за властивостями та відгадувати за описом.

Окрім того, розрізняють ігри за їх значенням у життєдіяльності людини та цілями, виокремлюючи: ігри-розваги, спортивні (розумові, фізичні), навчальні (відтворення змісту пізнавальної та трудової діяльності, що передбачається у майбутньому), ділові (відтворення змісту професійної діяльності й відносин, характерних для неї), педагогічні (відтворення ситуацій, що моделюють поведінку людей) [2, с. 124].

О. Савченко та інші вчені вважають, що дидактична гра – це засіб навчання, оскільки вона спрямована на засвоєння й використання конкретних знань, умінь, навичок і є механізмом навчання, основний педагогічний зміст та призначення якого – навчати діяти. Дидактична гра є засобом цілеспрямованого керівництва викладачем розумовою діяльністю учнів, а також засобом формування тих пізнавальних структур, які забезпечують змогу самостійно регулювати розумову діяльність [4, с. 295]. Здебільшого, гру, яку використовують у педагогічному процесі, називають загальним поняттям “педагогічна гра” або “навчально-педагогічна гра”. Вона спрямовує зусилля гравців не тільки на засвоєння змісту навчальної дисципліни, але й на формування понять про певні норми поведінки. Навчальна гра передбачає розв'язання навчальних завдань, а всі інші її функції, не пов'язані безпосередньо з навчанням, залишаються поза увагою гравців. У зв'язку з тим, що процес навчання має двобічний характер, гра має певне значення як для процесу навчання (дидактична гра), так і для процесу учіння (пізнавальна гра).

Переважає більшість дослідників зазначає, що використання дидактичних ігор у навчальному процесі великою мірою сприяє появі в учнів інтересу до пізнання, оскільки дидактичні завдання, що ставить учитель перед учнями, сприймають як гру (А. Артемова, В. Крутий, С. Роман, В. Яковлев та ін.). Увага, пам'ять, мислення спрямовані на гру, а не на її навчальний компонент. Дидактична гра є ефективним засобом для реалізації виховних цілей навчання. Крім того, дидактична гра має колективний характер і викликає потребу у спілкуванні [3, с. 56].

Дидактичні ігри, у яких відсутній яскраво виражений елемент гри (тобто її розважальний компонент), перетворюються на звичайні навчальні завдання. Втім недоцільно занадто захоплюватись іграми в процесі навчання, оскільки за таких умов вони перестають цікавити учнів, що знижує інтерес до навчання.

Ігрова діяльність, за визначенням Л. Виготського, – це основа розвитку життєвого досвіду дитини, її фізичних, розумових і духовних здібностей, діяльність, засобами якої у ранньому дитинстві активізується процес пізнання нового та невідомого [1, с. 62].

У науковій літературі є різні позиції щодо структури навчально-ігрової діяльності молодших школярів. На думку О. Савченко, вона включає такі компоненти: спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання учнів брати участь у грі; орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності; виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету; контрольно-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності [4, с. 127].

Цікавим є тлумачення структури ігрової діяльності, запропоноване Н. Кудикіною [3, с. 98]. Автор виділяє такі структурні компоненти гри: мотиваційний (інтерес до подій у навколишньому середовищі, емоційна зацікавленість діяльністю дорослої людини, бажання її наслідувати тощо); мету (прагнення у ролі вчителя навчити дітей читати, писати тощо); змістовий (відображення впливів навколишнього середовища, інформації із літературних та інших джерел); процесуально-операційний (з урахуванням матеріальних умов гри (предметно-практичні ігрові дії, рольові дії, міжособистісна комунікація, розумові процеси та операції); контрольно-оцінний (встановлення відповідності між уявною роллю і своїм умінням відтворити власне уявлення, задоволення або незадоволення від перевтілення, бажання внести корективи у подальші ігри).

Щодо предмета “Іноземна мова” реалізація цієї умови повинна забезпечуватися через добір таких дидактичних ігор, у змісті яких передбачено навчальний матеріал, що визначений у чинній програмі та підручниках із іноземної мови для початкової школи. Це досягається завдяки тому, що ігри можна використовувати для різних цілей, які ставить учитель: актуалізація знань учнів, їхнього навчального досвіду; збудження та підтримання інтересу до вивчення іноземної мови; формування на його основі нових понять і уявлень; закріплення й систематизація вивченого матеріалу; перевірка міцності та рівня усвідомленості знань учнів; здійснення зв'язку навчання з життям тощо. Доступність дидактичної гри віковим можливостям учнів початкової школи, урізноманітнення її видів у процесі навчання іноземної мови, всебічна підтримка молодших школярів на підготовчому, практично-діяльнісному та завершальному етапах, застосування ігор, які стимулюють розвиток мотиваційної сфери та пізнавальної діяльності, сприяють адаптації дітей до шкільного середовища дозволить забезпечити ефективність педагогічної технології дидактичної гри у навчанні іноземної мови молодших школярів.

Зразок усних ігор

1. “Хто знає більше слів?”

Учні по черзі називають слова до відповідної теми, при цьому не дозволяється робити паузи, повторювати слова, сказані попереднім учасником. Виграє той, хто назве найбільше слів до теми.

2. “Хто закінчить ланцюжок слів?”

Учасник називає слово. Кожен наступний учасник повинен назвати слово, яке починається на останню літеру попереднього слова, наприклад: table, ear, run, nut, toy, yard, door, red, etc.

3. “Хто краще пам'ятає слова?”

Клас ділиться на дві команди. Учні по черзі запитують один в одного слова, що належать до відповідної теми, використовуючи мовну структуру „What is the English for?”. Відповідати

потрібно іноземною мовою. За неправильну відповідь – штрафні бали, за правильну відповідь – 1 бал. Перемагає команда, що набрала найбільше балів.

4. “Склади слова із літер”.

На дошці написані літери, наприклад: a, b, c, d, h, e, p, t, n. Учням пропонують із літер скласти слова: cat, cap, he, bed, pen, and і т. д.

5. “Слова на одну літеру.”

Учасникам гри пропонують назвати якомога більше слів, що починаються на одну літеру, наприклад: ten, tree, tram, tent, table, tie, two, teacher, tea та інші. Перемагає той, хто назве найбільше слів за 1 хвилину.

6. “Де та хто живе?”

Учитель ставить запитання “Where does it live?” і слідом за цим, звертаючись до кожного гравця по черзі, називає будь-яку тварину, птаха, рибу. Той, хто помилився, вибуває з гри. Наприклад: Where does the wolf live? It lives in the forest. Where does the fish live? It lives in the river.

Зразок письмових ігор

1. “Упізнай слово”.

На дошці написані слова, у яких пропущені літери, наприклад: s-ster, t-ble, no-e, pen-il, d-sk, fl-g, p-pil, etc. Учасники гри повинні знайти пропущені літери і вставити їх. Виграє той, хто швидше це зробить.

2. “Підбери риму до слів”.

На дошці написані слова для двох команд. Учасники команд виходять по черзі і записують підібрані слова-рими до написаних слів. Виграє команда, яка першою впорається із завданням:

white – (kite)	took – (book)
day – (play)	ice – (nice)
hen – (ten)	go – (no)
map – (cap)	cat – (mat)
mouse – (house)	meet – (street)

3. Гра-матч “Хто швидше?”

Клас ділиться на дві команди. Члени кожної команди повинні написати якомога більше слів до відповідної теми. Наприклад, тема “My room”: a table, a sofa, a chair, a bed, a lamp, a bookshelf, a TV set, a computer, a door, a window, etc.

4. “Допишіть літеру”.

Подано слово без першої або останньої літери. Завдання: дописати літеру та отримати нове слово, наприклад: (t) able, ten (t), (p) lay, (c) hair, etc.

5. “Гра в антоніми”.

Усі гравці записують 8-10 слів, до яких треба підібрати антоніми. Наприклад: big – small, old – young, black – white, brave – coward, etc.

6. “Назви тварин і їх малят”.

Дається завдання: за 3 хвилини написати три назви тварин і їх малят. Наприклад: dog – puppy, cat – kitten, hen – chick, etc.

Зразок рухливих ігор

1. Настільна гра “Кулька”.

Учасники гри сідають по обидва боки столу. Вони складають дві команди. Гравці катають кульку з однієї сторони стола в іншу. Коли учень кидає кульку, він називає слово в однині, учень, що отримав кульку, повинен назвати це слово в множині.

2. “Будь уважним”.

Учасники гри сідають в коло і домовляються називати слова до відповідної теми, наприклад, назви тварин. Ведучий називає слово, кидаючи іншому учаснику іграшку. Той, хто ловить іграшку, одночасно називає слово до відповідної теми. Наприклад,

1-й учень, кидаючи іграшку іншому, називає – a cat;

2-й учень ловить іграшку і кидає третьому, називаючи при цьому – a dog і т. д.

3. “Гра з м'ячем”.

Учасник гри вдаряє м'ячем об підлогу. З кожним ударом він вимовляє англійське слово до відповідної теми, наприклад, “Меблі”: a table, a desk, a chair, a sofa, etc. Якщо учень пропускає такт (не може згадати вчасно яке-небудь слово), він вибуває з гри.

4. “Телефон”.

Учні стають у шеренгу, перший тихо говорить сусіду на вухо слово з нового уроку, той говорить своєму сусіду. Хто неправильно назве або вимовить слово, стає в кінці шеренги. Якщо слово правильно дійшло до останнього гравця, то перший з шеренги стає в кінці. Виграє той, хто ні разу не покинув свого місця.

5. “Гра в синоніми”.

Гравці сідають у коло. Вчитель заздалегідь підбирає список слів із подібним значенням. Наприклад: big – large, empty – vacant, etc. Потім він кидає м'яч то одному, то другому гравцю і при цьому називає одне із цих слів. Учень, що піймав м'яч, повинен негайно назвати синонім слова і кинути м'яч назад. Якщо гравець помилиться, він повинен встати на одну ногу, після третьої помилки гравець виходить з гри. Кожна правильна відповідь дає змогу зайняти попереднє положення.

6. “Відповідай миттєво”.

Учасники гри стають у коло, ведучий з м'ячем стоїть у центрі. Всі гравці витягують уперед руки. Ведучий ставить запитання, наприклад, Can you play chess? і торкається до витягнутої руки одного із учасників. Поки ведучий рахує до п'яти, той повинен відповісти на це запитання. Якщо він не встиг відповісти, то вибуває з гри.

Отже, за допомогою гри розвивається інтерес до іноземної мови та відбувається перше зіткнення з мовним світом іншої країни. За допомогою гри легше зосередити увагу учнів, залучити їх до активної роботи. Це пов'язано з психологічними особливостями дитячого організму. Гра дає змогу зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захопливим для учнів. Використання розвивальних ігор дає змогу активно мислити, розширювати творчі здібності під час виконання завдань. Використання ігор як засобу навчання усного мовлення в початковій школі дозволяє вчителю формулювати такі мовленнєві задачі, у яких є мотив і мета мовленнєвої дії і які диктують використання необхідних зразків спілкування.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – 102 с.
2. Касьяненко М.Д. Ігрове навчання. Педагогіка співробітництва / М.Д. Касьяненко. – К. : Вища школа. – 1993. – 206 с.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : [монографія] / Н.В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів пед. факультетів] / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
5. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С.У.]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

The article is concerned with the use of game technology in the learning process that intensifies the educational and cognitive activity of junior pupils, promotes the development of creative thinking, and motivates learning activities.

It is investigated that the main type of activity for children of primary school age is the game. Primary school pupils play actively, but even the nature of the game can change under the influence of learning. Children will learn the world around them in the process of learning and, in particular, in the didactic game.

Depending on the material used during the educational game, it is considered: a) games with objects; b) desktop-printed games; c) verbal games. In addition, the games are distinguished by their significance in human life and goals: entertainment, sports (mental, physical), training, business, pedagogical.

There are different positions regarding the structure of educational activities of junior pupils in the scientific literature. It includes the following components: motivational – needs, motives, interests, aspirations that determine the desire of pupils to participate in the game; guiding – the choice of means and methods of game activity; performing – actions, operations, which enable to realize the aim of the game; control and evaluation – correction and stimulation of the game activity.

With regard to the subject “Foreign Language”, the implementation of this condition must be ensured through the selection of such didactic games, the content of which provides the training material specified in the current program and textbooks on foreign language for primary school.

Key words: game technologies, lexical competence, communicative skills, junior pupils, primary school, lesson of English.

УДК 316.774:811.111]:005.551

Дмитро Ольшанський
Dmytro Olshanskyi

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

THE FORMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE BY THE FUTURE PROFESSIONALS IN MEDIA COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглядається процес формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій з англійської мови майбутніх фахівців із медіакомунікацій. Автор висуває та обґрунтовує методичні ідеї, які повинні сприяти підвищенню рівня комунікативної компетентності та якості професійної підготовки студентів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, фахівець із медіакомунікацій, професійна підготовка, англійська мова за професійним напрямом, зміст і засоби навчання.

Однією з важливих складових процесу професійної підготовки фахівців різних напрямів, у тому числі, спеціалістів із медіакомунікацій у закладах вищої освіти є навчання їх іноземної мови за напрямками майбутньої професійної діяльності. Відповідно до чинних методичних і нормативних документів, що регулюють навчальний процес з іноземної мови, під навчанням мови, в першу чергу, розуміють формування необхідних для ефективною комунікації іноземною мовою компетенцій, а саме: мовної, мовленнєвої та соціокультурної, що складають комунікативну компетентність студента в конкретній іноземній мові [1, с. 92]. У 21-му столітті у багатьох сферах людської діяльності користування англійською мовою стало необхідним інструментом, без якого повноцінна професійна діяльність не уявляється можливою. Це насамперед стосується сфери медіакомунікацій, у якій англійська мова посідає лідерські позиції. Англійська мова є переважним інструментом міжнародного спілкування в цій сфері; вона є основною

для інформаційних матеріалів, фахової лексики і термінології, традиційних і сучасних засобів міжнародного медіа простору.

Високі професійні вимоги до володіння англійською мовою фахівців сфери медіа комунікацій завжди були об'єктивно продиктовані специфікою їхньої діяльності: робота зі значними масивами різнопланової інформації, активна усна і писемна комунікація, яка так чи інакше виходить за межі комунікації всередині однієї національної культури і стає кроскультурною.

Сьогодні дедалі більше висувуються потреби майбутніх медійників в ефективному оволодінні ними різними видами як усного, так і писемного фахово-орієнтованого спілкування англійською мовою, зокрема, проведення інтерв'ю і репортажів з місця подій, читання та реферування різножанрової літератури й інформаційних матеріалів, підготовка публікацій, написання есе, статей, відгуків, звітів тощо.

Проблема підготовки компетентного фахівця-медійника, який би, з одного боку, добре розумівся на предметі своєї професії та володів відповідними вміннями і навичками роботи у сфері своєї діяльності, а з іншого – був готовий до професійної комунікації англійською мовою, достатньо ґрунтовно висвітлена в працях таких дослідників, як О. Жирун, А. Калмиков, Л. Нагорнюк, В. Різун, А. Станько, В. Тулупов, І. Чимерис та ін.

Водночас, зазначимо, що проблема формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери масових комунікацій в умовах сучасного інформаційного суспільства, яке постійно змінюється, не є і не може бути остаточно розв'язаною; вона потребує постійного нового теоретичного осмислення та пошуку шляхів практичної імплементації нових теоретичних положень.

Отже, в руслі нових запитів суспільства й освіти, а також у зв'язку з конструюванням змістом освіти на компетентнісних засадах та з огляду на об'єктивні потреби з урахуванням міждисциплінарних зв'язків у системі професійної підготовки фахівців ця проблема вимагає додаткового аналізу, постановки нових завдань та пошуку необхідних ефективних інструментів для їх виконання. За згаданих обставин, очевидним є виникнення об'єктивної необхідності наукового і методичного переосмислення вже дієвих теоретичних положень та методичних напрацювань, які потребують уточнень і доповнень.

Відтак, метою цієї статті є визначення умов ефективності процесу формування комунікативної компетентності в англійській мові майбутніх фахівців із медіакомунікацій у контексті їх професійної підготовки.

Відповідно до навчальних планів та логіки оволодіння професійними компетентностями у вищих навчальних закладах студенти, як правило, вивчають дисципліну “Іноземна мова (англійська)”, починаючи з 1-го курсу. Відповідно до вимог шкільної програми та Рекомендацій з мовної освіти Ради Європи, випускники ЗНЗ після закінчення шкільного курсу навчання повинні оволодіти рівнем **B1+** або **Intermediate**. Цей рівень передбачає низку вимог до знань, умінь і навичок у володінні аспектами мовної системи та видами мовленнєвої діяльності (тобто мовної та мовленнєвої компетенції), і також соціокультурної компетенції. Ці якісні та кількісні параметри детально і чітко зафіксовані в шкільній програмі, і на них орієнтуються усі учасники навчального процесу. Проте, не зважаючи на ці формально затверджені показники і характеристики, за нашими спостереженнями, студенти-першокурсники мають значні розбіжності в індивідуальному рівні володіння мовою, що пов'язано з різними об'єктивними чинниками. Студенти закінчували різноманітні типи ЗНЗ, мають неоднаковий обсяг мовленнєвої практики, що передбачає окрім шкільної практики ще й досвід комунікації за кордоном, мовних школах та на заняттях з репетитором, нееквівалентний рівень мотивації тощо. Розкид у знаннях і вміннях може сягати від початкового рівня (значно нижче рівня, що відповідає формальним програмовим вимогам) до достатньо високого (що перевищує програмовий рівень). Та навіть у студентів, які володіють відносно високим рівнем, є завжди певні специфічні прогалини, пов'язані з тими чи іншими аспектами мови чи видами мовленнєвої діяльності.

Характеризуючи усереднений рівень комунікативної компетентності студента, необхідно звернути увагу на такі характерні моменти;

- більш впевнене володіння рецептивними видами мовлення англійською мовою, в першу чергу, читанням на фоні суттєвих недоліків продуктивних видів (говоріння і письма);
- обмеженість продуктивного словникового запасу студентів, недостатнє володіння ними лексичними, граматичними навичками усного та писемного мовлення, що не дозволяє досягти автентичності продуктивного мовлення;
- недосконалість писемного мовлення студентів унаслідок недостатньо сформованих навичок самостійної роботи, їх схильність до компіляцій і репродуктивних дій;
- перевага в комунікативному досвіді видів і способів читання, які асоціюються насамперед з оволодінням іншомовною лексикою, граматиною та тестуванням, а не з реальною комунікацією.

І хоча окреслені вище характеристики є притаманними різним студентам неоднаковою мірою з огляду на їхній індивідуальний рівень, усе ж констатуємо, що ці недоліки мають достатньо типовий характер. З огляду на сказане вище, необхідно звернути увагу на вказані моменти якнайшвидше для того, щоб закласти міцну базу для ефективного оволодіння мовленнєвими вміннями вже у професійному напрямі.

У зв'язку з цим, постає одне важливе питання методики навчання іноземних мов та теорії і методики професійної освіти, а саме, питання, що стосується змісту навчання іноземних мов (англійської мови) у вищих навчальних закладах. Чи повинна тематика мовлення у навчанні англійської мови бути повністю професійноорієнтованою (в англомовній термінології *ESP* – англійська зі спеціальними цілями), чи все ж таки доцільно використовувати більш нейтральну, загальну тематику? За цим питанням автоматично випливає наступне: якою повинна бути питома вага академічно-орієнтованої тематики (*EAP* – англійська з академічними цілями) в загальному обсязі програмової тематики? В теорії і практиці навчання англійської мови за професійними напрямками існують різні підходи, які дозволяють вирішити окреслену проблему. Зазначимо, що варіант її вирішення багато в чому залежить від специфіки спеціальності. Деякі науковці та відомі практики методики навчання пропонують застосовувати аналіз потреб студентів, завдяки якому можна конструювати зміст навчання, що визначатиме використання певної тематики, лексики, граматичних засобів тощо [6, с. 53]. В нашій конкретній ситуації, тобто враховуючи специфіку напряму підготовки а також існуючу об'єктивну нерівномірність в знаннях, вміннях і навичках студентів, варто сконструювати зміст навчання, в якому б у розрізі кожної окремої теми знайшли б відображення навчальні матеріали, які задовольняли б професійні потреби студентів. Водночас, підкреслимо, що повністю відмовлятися від “загальної” англійської не є доцільним також і з міркувань комунікативних особливостей сфери медіа комунікацій: журналісти, рекламодавці, фахівці із зв'язків з громадськістю у своїй професійній діяльності вірогідно будуть мати справу з різноманітними комунікативними ситуаціями як професійного характеру, так і поза професійним контекстом.

Оскільки саме говоріння, як ми вже підкресливали, являє собою слабку ланку в комунікативній компетентності першокурсників, то формуванню умінь і навичок у цьому виді діяльності, слід, на нашу думку, приділити значну увагу. Студентська аудиторія, обладнана сучасними засобами (комп'ютери, інтерактивна дошка СМАРТ, сучасні засоби акустики тощо), має величезний потенціал для того, щоб сформувати стійкі навички та достатньо розвинені вміння монологічного та діалогічного мовлення студентів. Завдання та види діяльності з говоріння мають бути дібрані так, щоб мотивувати студентів, відповідати їх інтересам та професійним запитам, і в жодному разі не повинні передбачати неефективні репродуктивні дії, такі як заучування напам'ять, механічні перекази текстів тощо. В сучасних підручниках з англійської мови, в курсах із підготовки до складання міжнародних іспитів *Cambridge exams*, *IELTS*, *TOEFL* такі завдання пропонуються як для діалогічного, так і монологічного мовлення; ефективні, цікаві, творчі вправи з говоріння можна знайти у великій кількості також і в посіб-

никах з англійською зі спеціальними цілями. Сучасна теорія і практика професійної підготовки виявила величезний потенціал інтерактивних технологій, активних форм і методів навчання, у тому числі ділових ігор [5, с. 185, 206]. Зокрема, за основу таких ділових ігор на заняттях із англійської мови для журналістів можуть бути взяті ситуації, що моделюють інтерв'ю, опитування громадської думки, репортаж с місця подій, прес-реліз або прес-конференцію тощо.

Сучасні електронні засоби спроможні вивести на якісно новий рівень і навчання англійської мови аудіювання. На жаль, самий лише факт величезної кількості англійськомовних ресурсів для аудіювання, який є зараз у розпорядженні студентів завдяки Інтернету (аудіо, відео файли), не став каталізатором кардинального покращення умінь аудіювання першокурсників. Очевидно, що справді ефективними ці ресурси можуть стати лише за умови їх методично грамотного та регулярного використання викладачем, або в систематичній самостійній роботі студентів, що забезпечена відповідним методичним супроводом. Окрім навчальних аудіо та відеоматеріалів, на практичних заняттях з англійської мови є сенс у перегляді документальних фільмів, дотичних до професійної тематики фахівців медіа комунікацій, використання он-лайн сервісів на зразок *YouTube*, аудіо книг, подкастів та інших аудіо та відеоматеріалів [4, с. 85].

Як вже зазначалося вище, студенти після закінчення середнього навчального закладу у порівнянні з іншими видами мовленнєвої діяльності краще оволодівають читанням. Проте це не можна сказати про ефективність опанування студентами різними способами читання. Традиційно найбільш поширений і закарбований у пам'яті студентів, починаючи зі школи, є вид читання, який у методиці отримав назву вивчаючого. Віддаючи належне цьому виду читання, який без сумніву є ефективним засобом навчання, водночас необхідно зазначити, що для потреб комунікації та майбутньої професійної діяльності мають переважати такі способи і види читання, які асоціюються не з навчанням мови і тестуванням, а з формуванням мовленнєвих стратегій і практикою мовлення загалом. Так, необхідно збільшувати питому вагу екстенсивного читання, тобто читання великих обсягів інформації із загальним охопленням змісту прочитаного [7, с. 46]. Для майбутніх фахівців сфери медіакомунікацій актуальними в контексті екстенсивного читання можуть бути не лише твори художньої літератури, але й також статті газет, журналів та інші друковані та електронні матеріали, які є адекватними поставленим цілям і завданням. Говорячи про екстенсивне читання, необхідно звернути увагу на актуальність використання матеріалів художньої літератури. Ми вважаємо, що художню літературу дуже часто незаслужено обходять увагою, вважаючи її надто специфічною для потреб навчання іноземної мови і мовлення студентів немовних спеціальностей. Насправді, художня література є дуже ефективним засобом для формування усіх видів компетенцій у тому сенсі, що вона містить непересічні сюжети, які варті читання і обговорення. У творах сучасної художньої літератури містяться зразки сучасного мовлення і відповідних мовних засобів, а деякі твори необхідно вивчати в рамках міждисциплінарних зв'язків та професійного навчання. Так, наприклад, студентам спеціальності "Журналістика" варто запропонувати для екстенсивного читання культовий роман-антиутопію Джорджа Орвела "1984", який є також об'єктом аналізу у контексті інших профільних дисциплін. Уважаємо, що значна частка позитивного ефекту від читання текстів художньої літератури полягає в їх подальшому обговоренні, а також в порівнянні з їх екранізаціями. У питанні про користь екранізацій художніх творів для потреб навчання іноземної мови ми виходимо з того, що будь-які екранні версії, навіть не найкращі, сприяють популяризації самих творів, дають більший простір для інтерпретацій, забезпечують процес аудіювання автентичного усного мовлення.

Серед інших видів читання, які мають пріоритет для формування умінь професійного мовлення фахівців медіакомунікацій, необхідно зазначити переглядове та ознайомлювальне читання, особливо синтетичного і пошукового характеру, коли навчальне завдання передбачає опрацювання значних і різноманітних масивів джерел, в тому числі електронних. Переглядове читання, зокрема, передбачає найвищу швидкість у порівнянні з іншими видами, і діяльність студентів базується на пошуку конкретно визначеної інформації або відповіді на певне

питання. Студентові потрібно по-перше, швидко і вправно опрацювати велику номенклатуру джерел, за рахунок чого забезпечується коректність та достовірність інформації, а по-друге – бути спроможним ефективно звести інформацію з різних джерел, виділивши головне.

Що стосується розвитку уміння письма англійською мовою, то за нашими спостереженнями, учасникам навчального процесу в цьому напрямі належить докласти великих зусиль та виконати значний обсяг роботи. Навчання комунікації англійською мовою у професійній сфері передбачає достатньо широку номенклатуру стандартних завдань. На нашу думку, велика таких завдань, які можна рекомендувати для успішного опанування майбутніми медійниками, містяться в підручниках і посібниках, призначених для підготовки студентів до складання стандартизованих міжнародних екзаменів, таких як *Cambridge FCE*, *Cambridge CAE*, *IELTS* та *TOEFL*. У вказаних матеріалах можна знайти завдання написання статей, відгуків, рецензій, рекламних буклетів, есе тощо. Як правило, для формування у студентів потрібних умінь вже розроблено і представлено численні методичні рекомендації, існують готові зразки для наслідування, але при цьому залишається значний простір для творчості і самостійності студентів. Підкреслимо, що заохочення самостійності невідривно пов'язано з апроксимацією щодо помилок студентів, адже повна відсутність помилок у їхніх роботах і бездоганне виконання може в багатьох випадках означати факт плагіату. У зв'язку з цим необхідно вказати на те, що в методичній літературі описується ефективний підхід до поетапного формування уміння письмової мовленнєвої діяльності студентів, а саме, *process approach* [8, с.10]. Традиційно письмові роботи студентів, як правило, представляють собою кінцевий результат, який підлягає перевірці викладачем на наявність граматичних, лексичних, синтаксичних помилок та недоліків, пов'язаних з розкриттям теми, логікою викладу та структурою роботи. У процесі використання такого традиційного підходу було помічено його слабкі місця. Як правило, студентські роботи із значним рівнем недосконалості отримують адекватне оцінювання з боку викладача, ним фіксуються помилки і недоліки; при цьому сама недосконалість констатується, але ніяк не усувається. Авторами нового підходу було запропоновано поетапне удосконалення письмових робіт студентів в результаті декількох спроб, кожна нова з яких повинна наблизити роботу до певного зразкового стану. Викладач виступає в ролі консультанта і співавтора, який зацікавлений в тому, щоб останній варіант роботи став найкращим.

Практика викладання іноземної мови у ВНЗ неодноразово демонструвала, що студенти схильні до компіляцій та репродуктивних дій під час виконання творчих письмових завдань, особливо у зв'язку з наявністю широкого спектру джерел, матеріалів і готових шаблонів в мережі Інтернет. З одного боку, не можна не вбачати в останній обставині потенційної користі для формування професійних умінь і навичок студентів, адже наявність готових зразків не лише полегшує виконання студентами поточних завдань, але й дещо стимулює до якісного їх виконання відповідно до визначених стандартів. З іншого боку, цей чинник перешкоджає значній частині студентів у формуванні навичок і умінь самостійної мовленнєвої діяльності, що може вкрай негативно позначитися на загальному рівні іншомовного писемного мовлення студентів. Якщо викладач не визначить самостійність одним із важливих критеріїв оцінювання писемної діяльності, прогрес може відбуватися дуже повільно, або зовсім не спостерігатися [2].

У процесі професійної підготовки фахівців у сфері медіакомунікацій важлива роль відводиться формуванню їхньої іншомовної соціокультурної компетенції. За нашими спостереженнями, знання з країнознавства англійської мови, тобто відомості про культуру, історію, географію, політичний устрій, суспільство, видатних діячів, традиції і святкування тощо дуже часто становить слабку ланку в сумі загальних знань випускника середньої школи і в знаннях і уміннях, отриманих на уроках англійської мови. Тим більше, ми не можемо уявити кваліфікованого журналіста чи фахівця в галузі реклами і зв'язків з громадськістю, недостатньо обізнаного з країнознавчими та лінгвокраїнознавчими нюансами іноземної мови, яка слугує інструментом професійної діяльності. Назви реалій, власні назви, так звана “безеквівалентна лексика” (що не має аналогів в рідній мові і може бути зрозуміла лише тоді, коли передана

описово), завжди становила своєрідну білу пляму для наших студентів. Нерідкими є випадки, коли студенти некоректно вимовляють назви американських штатів, назви міст і країн світу, імена видатних особистостей тощо. Причина проста – діє так звана міжмовна інтерференція, внаслідок якої вже сформований образ слова в рідній мові перешкоджає його коректному вживанню в іншомовному мовленні.

Розв'язання вище означених проблем можливе в декількох напрямках. У першу чергу, фахівці у сфері медіакомунікацій повинні максимально ознайомитись із соціокультурною стороною англomовних засобів масової інформації. Так, студенти можуть вивчити структурні особливості англomовних газет і журналів та їх різновиди на прикладі конкретних популярних британських та американських видань, специфіку англomовних телевізійних жанрів, популярних шоу і передач, формат телевізійних новин **BBC** та **CNN**, відомі прізвища телевізійних зірок тощо. Важливо підкреслити, що англomовні медіа ресурси за обсягом складають левову частку від усіх медіа ресурсів, а з точки зору якості і професійності англomовні медіа у багатьох випадках можуть розглядатися як певний стандарт. Саме тому вбачаємо завдання викладачів англійської мови у створенні сприятливих умов для засвоєння студентами нових термінів і явищ, моделей ділової поведінки, що складають професійну і соціокультурну сторону англomовного спілкування.

Іншомовна комунікація студентів у навчальному процесі не обов'язково повинна обмежуватися лише їхньою вузькопрофесійною сферою, і тому хочемо звернути увагу на значний потенціал літератури та художніх фільмів для формування соціокультурної компетенції студентів. Уважаємо, що викладачі повинні мати у своєму арсеналі перелік художніх фільмів та творів художньої літератури, які з одного боку відбивають програмову тематику, а з іншого – узгоджуються із професійними темами та інтересами студентів. Такі твори і фільми можуть бути рекомендовані для самостійного ознайомлення студентами та опрацювання змісту за задалегідь визначеними схемами і наданими рекомендаціями. Необхідно підкреслити, що значна кількість літературних творів і художніх фільмів варті уваги тому, що вони ефективно репрезентують професійну та іншомовну мовленнєву діяльність носіїв мови в соціокультурному контексті. Ознайомлюючись із змістом цих джерел, студенти мають змогу не лише оволодіти певними термінами чи національно-маркованою лексикою, але й безпосередньо зануритись у відповідне культурне середовище і мовленнєві ситуації, побачити чи відчутти характерні проблеми, з якими мають справу члени цієї спільноти, уявити себе на їхньому місці. Особливе значення для майбутніх медійників, на нашу думку, мають художні фільми (особливо ті з них, які є екранними версіями літературних творів), у яких піднімаються питання професійності, журналістської етики, принципності, громадянської гідності (*Killing Fields, All the President's Men, Citizen Kane, Switching Channels, Nothing but the Truth, Shattered Glass, Broadcast News etc.*)

Ознайомлюючись із популярними англomовними інформаційними ресурсами в режимі реального часу, студенти мають змогу вивчити найкращі моделі і зразки зарубіжної журналістики, зокрема, таких інформаційних гігантів, як **BBC** та **CNN**, вивчити стилі роботи авторитетних професіоналів, їх мовну поведінку та манеру під час проведення репортажу, інтерв'ю тощо. Саме в такі моменти на аудиторних заняттях студенти можуть максимально використати або закріпити вже отримані знання і компетентності з теорії і практики професійної діяльності, послуговуючись іншим кодом спілкування, що органічно і раціонально “підключає” міждисциплінарні зв'язки [3, с. 10].

Отже, з огляду на висловлені вище ідеї та міркування, можна зробити певні висновки. Умовами ефективності процесу формування комунікативної компетентності в англійській мові майбутніх фахівців з медіакомунікацій у контексті їх професійної підготовки є такі:

1. Формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців у сфері медіакомунікацій слід здійснювати на мовленнєвому матеріалі як загальної, так і професійно-орієнтованої тематики, здійснивши попередньо аналіз мовленнєвих потреб студентів.

2. З метою навчання говоріння активне використання ділових ігор, за основу яких варто брати ситуації, що моделюють ситуації професійного спілкування, наприклад, інтерв'ю, опитування громадської думки, репортаж з місця подій, прес-реліз або прес-конференцію тощо.

3. Доцільність навчання аудіювання та читання на основі сучасних автентичних матеріалів (друкованих та електронних), у тому числі професійно-орієнтованих, використання з цією метою художньої та фахово-орієнтованої літератури, художніх та документальних фільмів.

З метою навчання письма використання таких матеріалів та видів роботи, які максимально сприяють самостійності студентів та запобіганню плагіату, поетапному формуванню в них навичок та умінь виражати думки в письмовій формі для адекватного виконання стандартних професійних завдань.

Ознайомлення студентів із соціокультурною стороною професійного мовлення на основі використання автентичних друкованих та електронних засобів.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с. – Режим доступу: kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc
2. Киричок І.В., Павленко Т.Б.. Студенческий плагіат: причини и предупреждение. Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро. НТБ ДНУЗТ, 1-2 грудня 2016 року.
3. Литвиненко О.В., Лалазарова Л.О. Взаємодія викладачів іноземних мов і спеціальних дисциплін на початковому етапі навчання іноземної мови професійного спрямування. Вісник ХНАДУ. Вип. 65-66., 2014. – С. 9–15.
4. Михайлик О.П. Інтенсифікація процесу навчання іноземної мови студентів непрофільних спеціальностей за допомогою соціального сервісу YouTube // Формування середовища навчання англійської мови у вищих навчальних закладах: Матеріали науково-методичного семінару (м. Київ, 8 грудня 2016 року). – К. : ФОП Кандиба Т.П., 2017. – 150 с.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О. ; НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД “ЕКМО”, 2011. – 320 с.
6. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes. – CUP. 1987. – 220 p.
7. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann. Oxford. 1991. – 183 p.
8. Raimes A. Techniques in teaching writing. – OUP. 1983. – 164 p.

The article presents the analysis of the process of the communicative competence formation in the English language by future specialists in media communication. The author suggests the ideas, methods and techniques which are supposed to increase both the level of students' communicative competence and the quality of their professional training in general. It is suggested that their communicative competence must be built up on the base of both general and professional topics and materials whereas it is recommended to carry out a preliminary analysis of the students' communicative needs. In order to develop speaking skills, active use of professional games and role plays should be employed, especially those which model the situations of professional communication, e.g. interviews, opinion polls, news reports, press-releases and conferences, etc. One of the suggested ideas states that teaching listening and reading skills should be done on the base of modern authentic materials and those professionally-oriented in particular, feature and documentary films, professional literature and fiction. It is also emphasized that for writing skills it is advisable to use such activities that encourage students to act independently and not allow plagiarism in students' writing works, thus enabling students to fulfill standard professional tasks adequately in the future. Finally, the introduction of students to the socio-cultural aspects of their professional communication in the English language is another important condition for the efficiency of their professional training.

The latter must be implemented with the use of authentic materials, both printed and electronic ones, including the Internet resources which serve as popular tools of professional communication in the media. Learning about popular English-speaking information resources, the students are introduced to the best models of foreign journalism such as BBC and CNN, they can observe and model the styles of prominent professionals, their language behavior which could make another important part of their communicative and professional competence.

Key words: *communicative competence, specialists in media communication, professional training, professional communication, communicative skills.*

УДК 378.016:811.161. 2'38

Анжеліка Попович
Anzhelika Popovych

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИОКРЕМЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

THEORETICAL ASPECTS IN THE SELECTION OF APPROACHES TO TEACHING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

У статті узагальнені роздуми дослідників про підхід до навчання як одну з основних лінгводидактичних категорій, охарактеризовані погляди педагогів та лінгводидактів на класифікацію підходів до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах й у вищій школі. Визначені й потлумачені критерії розмежування підходів до навчання й принципів навчання. Увага зацентрована на підходах до навчання стилістики у вищій школі.

Ключові слова: *підхід до навчання, принцип навчання, лінгводидактична категорія, вища школа, лінгводидактика, методика навчання стилістики.*

У методиці навчання будь-якої дисципліни у вищій школі наявні компоненти, які взаємопов'язані між собою й утворюють цілісність, – мета і завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми й результати навчання.

Підхід до навчання – це одна з основних лінгводидактичних категорій, яка посідає найвищий щабель з-поміж інших понять, і реалізується через певні принципи навчання, методи, прийоми, засоби й організаційні форми навчання.

Загальнопедагогічні й дидактичні площини поняття “підхід до навчання” потлумачені в працях Н. Бібік, Н. Бордовської, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, Н. Ничкало, П. Підкасистого, О. Савченко, Г. Селевка, С. Сисоевої, А. Хуторського, психологічні й філософські – у розвідках К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, Г. Балла, І. Беха, І. Зимньої, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Подмазіна, І. Якиманської та інших.

На підходи до навчання звертали увагу дослідники педагогіки вищої школи, зокрема А. Алексюк, С. Вітвицька, В. Гладуш, З. Курлянд, Г. Лисенко, А. Минбаєва, З. Нігматов, З. Слепкань, Т. Туркот, Д. Чернилевський і методики викладання у вищій школі – Л. Гербик, В. Нагаєв, Г. Козлова, С. Лебединський та інші.

У своїх студіях підходи до навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах описували В. Бадер, З. Бакум, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Гудзик, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, Р. Дружененко, В. Загороднова, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, Г. Лещенко, В. Луценко, Л. Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентиліук, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Г. Шелехова, І. Хом'як, О. Хорошковська, Н. Янчук,

А. Ярмолюк та інші. Водночас окремі питання залишаються актуальними й достатньо не потлумаченими.

Мета нашої студії – узагальнити розуми дослідників про підхід до навчання як одну з основних лінгводидактичних категорій методики навчання вищої школи й вирізнити підходи до вивчення стилістики української мови.

Дотепер у наукових джерелах поняття “підхід до навчання” трактується як основний стратегічний напрям, який визначає компоненти системи навчання (О. Бистрова), реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці (І. Колесникова, О. Долгіна), стратегічна концентрична система (Г. Дідук-Ступ'як), методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище (С. Омельчук), ієрархічне системне утворення (І. Кучеренко), загальна концептуальна позиція, яка зумовлює системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу (Н. Голуб) тощо.

Немає одностайності у виокремленні різновидів підходів до навчання. Зокрема, чинні нормативні документи в галузі освіти України визначають такі види підходів до навчання української мови, як особистісно зорієнтований (особистісний), компетентнісний, діяльнісний, психологічний, психолінгвістичний, загальнодидактичний, системно-лінгвістичний, професійно-спрямований, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, соціокультурний.

С. Караман з-поміж пріоритетних напрямів (аспектів) оновлення змісту гімназійної освіти називає лінгвістичний, етнокультурознавчий, функціонально-стилістичний і методологічний [7, с. 62-63]. М. Пентилук вирізняє традиційні підходи до навчання української мови – лінгвістичний, комунікативний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний і нові, зокрема народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований та ін. [10, с. 23-27]. До того ж, дослідниця аналізує складники когнітивно-комунікативного аспекту, як-от: лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, морально-етичний, педагогічний (етнопедагогічний), українознавчий, технологічний, соціокультурний [14; 15, с. 40]. І. Кучеренко потлумачує компетентнісний, когнітивний, особистісно орієнтований, діяльнісний підходи до навчання української мови в школі [9]. Сьогодні С. Омельчук [14, с. 30-41] і Н. Голуб [5] узагальнили дискусії щодо поняття “підхід до навчання”.

С. Омельчук упевнений, що підходам до навчання мови притаманні концептуальність, процесуальність, системність, керованість і дієвість [12] та пропонує виокремлювати такі види підходів:

1) за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови) – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний;

2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний;

3) за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний;

4) за новизною – традиційні та інноваційні (дослідницький, компетентнісний, крос-культурний, аксіологічний, інтегрований, синергетичний (системно-синергетичний) [13, с. 40-41].

На нашу думку, окремі з цих підходів треба зарахувати до принципів навчання.

Російські лінгводидакти поділяють підходи до навчання російської мови як іноземної на лінгвістичні (структурний, лексичний, соціокультурний), дидактичні (особистісно орієнтований, дедуктивний, індуктивний), психологічні (глобальний, гуманістичний, когнітивний), інтегровані (комунікативно-діяльнісний, центрований на учневі, навчання в співпраці) [11].

Крім зазначених вище підходів учені вирізняють гендерний, контекстний, свідомо-комунікативний, системно-функціональний, логіко-історичний, когнітивно-семантичний, функціонально-семантичний, геокультурний, дискурсивний, біхевіористський, індуктивно-свідомий, пізнавальний (тепер – когнітивний) тощо. Сьогодні відомо більше п'ятдесяти різновидів підходів до навчання.

У лінгводидактиці вищої школи у зазначеній площині працюють І. Бабій, З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, І. Дроздова, Р. Дружененко, Л. Златів, С. Єрмоленко, В. Каліш, О. Караман, С. Караман, В. Коваль, О. Копусь, Н. Костриця, О. Любашенко, Т. Мегем, Н. Мушировська, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Оліяр, Н. Остапенко, О. Попова, О. Семенов, В. Сидоренко та інші (див. табл. 1).

Таблиця 1

Види підходів до навчання української мови у лінгводидактиці вищої школи

Автор	Види підходів
О. Семенов	компетентісно-орієнтований, системний, індивідуально-орієнтований, системно-діяльнісний, індивідуальний, диференційований, інтегрований, антропоцентристський, культурологічний, особистісно зорієнтований, інноваційно-гуманістичний, системно-описовий, комунікативний, особистісно-гуманний, професійно-орієнтований, проблемно-пошуковий, концептуальний
О. Попова	когнітивний, когнітивно-комунікативний
О. Любашенко	суб'єктно-діяльнісний, комунікативний
Н. Остапенко	компетентісно зорієнтований, синергетичний, технологічний
Н. Голуб	компетентісний
С. [Л.] Єрмоленко	системно-описовий, комунікативно-зорієнтований, комплексний
М. Оліяр	когнітивний, крос культурний, комунікативно-діяльнісний, системно-синергетичний, культурологічний, особистісно-прагматичний
З. Бакум	проблемний
І. Дроздова	когнітивно-комунікативний, професійно-орієнтований, компетентісно-діяльнісний, прагматичний, гносеологічний, аксіологічний, комунікативний, текстоцентричний
Т. Мегем	діяльнісний
Ж. Горіна	лінгвокреативний
Л. Овсієнко	компетентісний, комунікативний, українознавчий, діяльнісно-орієнтований, текстоцентричний
О. Горошкіна	креативний
В. Коваль	компетентісний, системний, особистісно-орієнтований, культурологічний, діяльнісний, лінгвоукраїнознавчий, лінгвістичний, комунікативний
О. Копусь	компетентісний, особистісно-зорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний
А. Нікітіна	лінгводидактичний, суб'єкт-суб'єктний, психолінгвістичний, когнітивний, функційно-стилістичний, комунікативно-діяльнісний, риторичний, соціокультурний, особистісний, компетентісний, технологічний, українознавчий, етнопедагогічний, культурологічний
Н. Костриця	лінгвокультурологічний
Н. Мушировська	когнітивно-комунікативний
І. Бабій	діяльнісний, особистісно-орієнтований, творчий, міжпредметний, компетентісний

Автор	Види підходів
Л. Златів	дискурсивно-текстоцентричний
В. Каліш	когнітивно-комунікативний
С. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь	особистісний, компетентнісний, синергетичний, контекстний, загальнодидактичний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, соціокультурний, дослідницький
І. Нагрибельна	особистісно зорієнтований, комунікативно діяльнісний, компетентнісний, контекстний, дослідницький, текстово-комунікативний, інтегративний, диференційований, індивідуальний
Р. Дружененко	етнопедагогічний, функціонально-прагматичний, прагматично-діяльнісний, когнітивний, функційний, комунікативний, особистісно орієнтований, антопоцентричний, дискурсивний, текстоцентричний

У системі філологічної освіти вищої школи підходи до навчання спорадично аналізували:

1) з російської мови: комунікативно-когнітивний – І. Ігнатова, О. Сенюкова; комунікативно-компетентнісний – О. Орлова; комунікативний – Н. Слихалова; лінгвокогнітивний – Д. Скубченко, когнітивний – Н. Слихалова; компетентнісний – Л. Бердник, З. Кім, Г. Корнева; національно-орієнтований – К. Деполян; дискурсивний – І. Роляк; особистісно-діяльнісний – Н. Слихалова; міждисциплінарний – Н. Челишева й інші;

2) з іноземних мов: когнітивно-діяльнісний – В. Александров, О. Александрова, Н. Андронкіна, когнітивний – Л. Смовженко; комунікативний – О. Літікова, Л. Смовженко, комунікативно-орієнтований – Г. Бородіна, комунікативно-когнітивний – С. Барсук, Г. Барабанова; професійно орієнтований (професійно спрямований) – К. Вишнеvsька, В. Клочко, М. Прадівлянний; компетентнісно-модульний – О. Даниліна; контекстний – Н. Старостіна; творчий – І. Стрекалова; інформаційний, підхід-інновація, біхевіористичний, прагматичний, індивідуальний, свідомо-пізнавальний, тематичний, підхід-діяльність, інтуїтивно-свідомий – Л. Смовженко тощо.

Для уникнення сумнівів у виокремленні на сучасному етапі розвитку української системи освіти такої великої кількості підходів передусім з'ясуємо критерії розмежування підходів і принципів навчання (див. табл. 2).

Таблиця 2

Критерії розмежування підходів до навчання і принципів навчання

Категорія Критерій	Підходи до навчання	Принципи навчання
Теоретичні й практичні аспекти	Теоретична основа для розробки і вдосконалення технологій навчання (практичної діяльності). Є теоретичними вказівками й узагальненням теоретичних надбань.	Практичні рекомендації й вимоги до здійснення навчання. Виникають із досвіду практичної діяльності. Охоплюють усі сторони процесу навчання.
Обов'язковість	Викладач обирає певний підхід, komponує (поєднує) в навчанні певної дисципліни.	Є обов'язковими на кожному занятті. Застосовуються залежно від конкретних умов.
Загальність – частковість	Загальні засадничі положення, що спрямовують освітній процес. Домінувальна ідея в навчанні.	Є частковими, можуть належати до різних підходів.

Категорія Критерій	Підходи до навчання	Принципи навчання
Співвіднесеність	Визначають принципи.	Характеризують способи використання підходів, забезпечують їх реалізацію.
Способи втілення	Послідовно. Одночасно можуть використовуватися декілька.	Використовуються одночасно.
Постійність	Історично-змінні.	
Конкретизація (суть)	Конкретизуються в принципах, методах, прийомах, засобах навчання.	Конкретизуються в методах, прийомах, засобах навчання.
Відношення всередині системи	Частково ізольовані.	Діють у взаємодії, взаємозв'язках, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Не є ізольованими, взаємопов'язані, взаємозалежні, взаємозумовлені. Застосовуються в комплексі.
Відкритість	Відкриті й динамічні.	

Отже, підходи до навчання – це методологічні орієнтації вчителя або викладача; вихідні наукові позиції; стратегічні напрями, що визначають усі компоненти системи навчання; лінгво-методичні явища, які вимагають поділу й конкретизації; глобальна й системна організація і самоорганізація освітнього процесу; аксіоматичне явище; провідна наукова ідея; складне багатовимірне явище; загальна концептуальна позиція (Н. Бордовська, Н. Голуб, І. Зимня, Е. Ентоні, С. Омельчук, Г. Селевко й інші).

Принципи навчання визначають пріоритетні особливості системи мовної освіти; відповідають запитам і потребам суспільства; це змінна категорія; вони абстрагуються з практики навчання; є правилами практичної навчальної роботи викладача (І. Дроздова, О. Копусь, С. Омельчук, Т. Туркот).

А. Алексюк зауважує, що “принципи дидактики виконують не тільки регулятивні (нормативні) функції у практиці навчання, а й методолого-евристичні функції у сфері науково-педагогічного знання як елемент останнього. Такий підхід допомагає з'ясувати термінологічне питання: у першому випадку доцільно вести мову про принципи навчання, у другому – про принципи дидактики як категорії навчання й освіти” [1, с. 431].

Плутанина щодо чіткої диференціації підходів і принципів призводить до того, що одні дидактичні категорії “накладаються” на інші. Наприклад, С. Омельчук пише: “Провідним принципом навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу, на наше переконання, є принцип дослідницького спрямування навчання мови” [13, с. 49]. О. Копусь до принципів, які обґрунтовує й використовує загальна психологія, зараховує особистісно зорієнтований підхід [8, с. 53] й інше. Одні й ті ж дефініції називають то підходом до навчання, то принципом. Наприклад, спостерігаємо таке в програмах з української мови для 10-11 класів академічного і профільного рівнів щодо комунікативно-діяльнісного підходу / принципу.

Нам імпонує думка Т. Туркот про те, що принципи відображають якийсь один істотний аспект процесу навчання [16, с. 107]. Власне цією ознакою вони відрізняються від підходів, які є концептуальними. Принципи навчання можуть використовуватися на кожному занятті, їх komponують залежно від навчальної мети й етапу заняття тощо. Один і той самий принцип може бути складниками різних підходів.

Простудіювавши наукові студії, висновуємо, що окремі дидактики й методисти уналежують до підходів те, що варто вважати принципами або методами навчання, а “Наявні дефініції за суттю нерідко тяжіють до принципу, методики чи технології” [5].

Вартісним є висловлювання Н. Голуб про те, що тільки “Усвідомлення суті поняття “підхід до навчання” сприятиме уникненню довільного тлумачення його й появи почасти необґрунтованої селекції підходів” [5]. Нам надзвичайно імпонує, що науковиця звужує кількість підходів до особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного, та кваліфікує їх як ключові.

Однак не варто обмежуватися лише зазначеними вище підходами до навчання стилістики здобувачів вищої освіти з галузі 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), адже вибір підходу здійснюється шляхом проведення дослідження й визначається відповідною концепцією [4, с. 32]. Ця лінгводидактична категорія є динамічною та відкритою системою, тому в навчанні стилістики української мови у вищій школі вирізняємо підходи, подані на рис. 1.

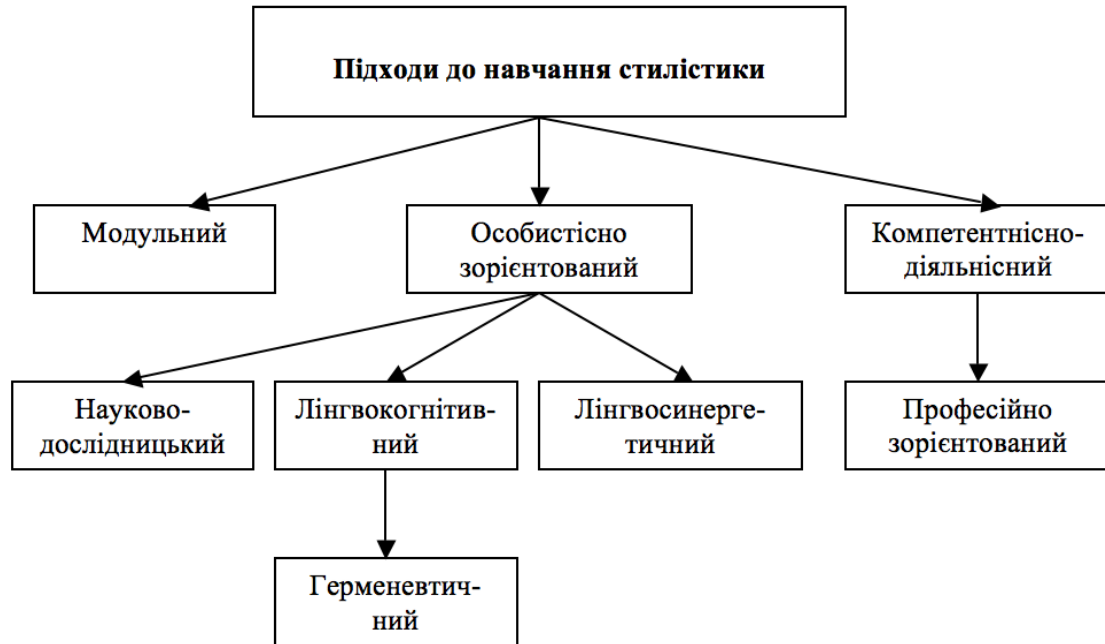


Рис. 1. Види підходів до навчання стилістики у вищих навчальних закладах

На сучасному етапі розвитку вищої освіти надається перевага поєднанню різних підходів до навчання, тому що їхня взаємодія дозволяє позбуватися однобічності, віддзеркалює способи організації освітнього процесу, підвищує результативність підготовки учителів-словесників. І. Бабій стверджує, що сьогодні лінгводидактика перебуває на шляху парадигмального синтезу і це вимагає поєднання різних підходів до навчання мови [2]. Цьому знаходимо підтвердження в працях І. Бабій, Г. Дідук-Ступ'як, І. Дроздової, О. Кучерук, А. Нікітіної, М. Оліяр, С. Омельчука, М. Пентиліук і частково в студіях інших дослідників питань лінгводидактики вищої школи.

Г. Дідук-Ступ'як для означення різнотипних підходів послуговується дефініцією “інтеракція” [6]. Вона небезпідставно пропонує об'єднувати найбільш значущі й новітні підходи в українській і зарубіжній лінгводидактиці й виокремлює п'ять підходів: компетентнісний, особистісно зорієнтований, текстоцентрично-дискурсний, соціокультурний і комунікативно-діяльнісний. Окремі з них вважаємо принципами, тому що не можна сьогодні здійснювати соціокультурний або текстоцентрично-дискурсний підхід, а завтра – ні. Ці принципи використовуємо у викладанні стилістики.

Л. Варзацька стверджує про інтегрування для досягнення освітніх цілей компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів, в результаті чого особистісно зорієнтоване навчання стає ефективним засобом реалізації компетентнісної системно-діяльнісної освіти [3, с. 464].

Отже, підходи визначають зміст навчання стилістики у вищій школі, відтак перспективу подальших досліджень вбачаємо в їх детальному потлумаченні.

Опираючись на підходи до навчання стилістики, сьогодні потрібно виявити психолого-педагогічне, психолінгвістичне та методичне підґрунтя навчання, обґрунтувати принципи навчання стилістики, розробити компоненти лінгводидактичної системи, зокрема інноваційні технології навчання, здійснити діагностику стану навченості стилістики й прогнозувати результати навчання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бабий І. В. Взаимодействие разнотипных походов к изучению украинского языка в профессионально-технических заведениях (ПТНЗ) сферы обслуживания / И. В. Бабий // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : ЦНС “Интерактив плюс”, 2014. – С. 398–400.
3. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі мовної освіти / Лариса Варзацька // Рідне слово в етнокультурному вимірі : збірник наукових праць / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич : Посвіт. – 2013. – С. 463–469.
4. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература) : Опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб. : Свое издательство, 2015. – 306 с.
5. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2015. – № 3. – С. 2-10.
6. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири лінгвометодичної технології “Інтерація різнотипових підходів” до вивчення української мови / Г. І. Дідук-Ступ'як // Педагогічний дискурс. – 2011. – № 9. – С. 96-102.
7. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
8. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія / О. А. Копусь. – Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. – 429 с.
9. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія / Ірина Кучеренко. – Умань : Жовтий О.О., 2014. – 409 с.
10. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та інші]; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
11. Методические рекомендации по изучению дисциплины ФТД.6 Лингвометодические аспекты преподавания РКИ для студентов, обучающихся по направлению подготовки 050300.62 Филологическое образование, профиль Русский язык и литература [Электронный ресурс] / укл С. А. Антошина. – Режим доступа : www.mshu.edu.ru/.../Лингвометодические%20аспекты%20преподавания%20РКИ.
12. Омельчук С. “Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгвістичної науки / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.
13. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
14. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / Марія Пентилюк // Вісник Львівського університету: серія Філологічна. – 2010. – Вип. 50. – С. 123–130.
15. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
16. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

In the methodology of teaching any discipline in a higher school there are components that are interrelated and form integrity – the purpose and tasks, approaches to learning, the content, the learning process, the principles, methods, means, organizational forms and learning outcomes.

The article summarizes the researchers' cognitions on the approach to learning as one of the major linguodidactic categories, describes the views of teachers and educationists on the classification of approaches to education in general education institutions and in higher school.

The criteria of differentiation of approaches and principles of education are defined and characterized: theoretical and practical aspects, compulsory, universality - partialness, correlation, ways of embodiment, constancy, specification, relation in the system, openness.

Approaches to learning are the methodological orientations of a teacher; outgoing scientific positions; strategic directions that define all components of the education system; linguistic and methodological phenomena requiring division and concretization; global and systematic organization and self-organization of the educational process; axiomatic phenomenon; leading scientific idea; complex multidimensional phenomenon; general conceptual position.

Principles of teaching are variable category that defines the priority features of the system of language education, responds to the needs and demands of society, abstracts from the practice of teaching and defines the rules of practical teaching work of the teacher. They can be used at every lesson, they are grouped depending on the learning purpose and the stage of the class and so on. One and the same principle can be a component of different approaches.

It is emphasized that at the updated stage of the development of higher education the advantage of combining different approaches to learning is given, because their interaction allows one-sidedness to be eliminated, reflects the ways of organizing the educational process, and increases the efficiency of the preparation of language teachers. Therefore, it is suggested to highlight modular, personally oriented and competence-activity approaches in the study of the stylistics of the Ukrainian language in the higher school.

Key words: *approach to teaching, principle of teaching, linguodidactic category, higher school, linguodidactics, methods of teaching stylistics.*

УДК 373.3.016:81'243

Валерій Редько
Valerii Redko

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРЕДУМОВА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ АНАЛІЗУ

AGE FEATURES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AS A PREREQUISITE FOR COMPETENCE-ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES: THE EXPERIENCE FOR INTERPRETING THE RESULTS OF THE ANALYSIS

У статті розглядаються вікові особливості учнів початкової школи та інтерпретуються під кутом зору потенційних можливостей школярів оволодівати компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов. Визначено та схарактеризовано психофізіологічні, дидактико-когнітивні та соціальні чинники впливу на процес раннього навчання іноземних мов. Коментуються питання розвитку пам'яті, мислення, здібностей учнів, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, вольових якостей, уміння організовувати та

оцінювати власну навчальну діяльність тощо. Свої думки автор супроводжує результатами емпіричних досліджень та обґрунтовує їх прикладами із сфери шкільної іншомовної освіти.

Ключові слова: початкова школа, іноземні мови, вікові особливості учнів.

Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти – спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів життєвих компетентностей (life skills), що в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному та полікультурному просторі. Ефективність компетентісно орієнтованого навчання різнобічно залежить від вікових особливостей учнів, зокрема початкової школи, де розпочинається процес становлення досвіду іншомовного спілкування.

Питання компетентісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського, соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири для здійснення змін у вітчизняній шкільній освіті розглядалися на різних державних і наукових рівнях стосовно різних навчальних предметів, зокрема й іноземних мов. Насамперед, це питання порушено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентісного підходу. Цей напрям також став пріоритетним у змісті різноманітних декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн.

Помітне місце він почав займати в освітній політиці України: відбулися кардинальні зміни у визначенні цілей і змісту навчання, описано його характеристики відповідно до низки шкільних курсів, проведено окремі наукові дослідження в межах деяких тем і предметів, які вивчаються у школі. Базові положення компетентісного підходу до навчання викладено в наукових публікаціях українських учених-педагогів: Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Певний відбиток ця проблема знайшла у сфері іншомовної освіти (Н. Басай, Н. Бориско, Л. Зеня, Л. Калініна, С. Ніколаєва, Т. Полонська, В. Редько, І. Самойлюкевич та ін.). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентісного підходу тощо. Здійснюються окремі спроби адаптувати деякі аспекти компетентісного підходу до навчання іншомовного спілкування на різних ступенях освіти.

Мета: проаналізувати вікові особливості учнів початкової школи під кутом зору їхніх потенційних можливостей оволодівати компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов.

Компетентісна технологія навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й усвідомлено виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями. Звісно, що всі навчальні дії мають узгоджуватися з потенційними психофізіологічними можливостями учнів початкової школи. Лише за умови, що кожен з них особисто братиме участь в їх виконанні, розумітиме їх функціональне призначення у комплексі з іншими діями, дасть йому змогу набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній та письмовій формах.

Успішне впровадження компетентісно орієнтованого навчання чужомовного спілкування учнів початкової школи різнобічно залежить від методів, форм і засобів навчання, зокрема від змісту підручників, більше того, від вправ і завдань, які в них уміщені, оскільки саме вони репрезентують зміст діяльності, що мають виконувати школярі під час пред'явлення та активізації навчального матеріалу. Тільки дидактично доцільний їх добір і методично виправдана організація здатні забезпечувати ефективність набуття іншомовного

комунікативного досвіду та успішне досягнення цілей навчання, визначених чинною шкільною програмою. У процесі практичного виконання відповідних видів роботи в індивідуальних, парних і групових формах в учнів формуються не тільки уявлення про лінгвістичні особливості чужої для них мови, але й набувається досвід мовленнєвої взаємодії у різних ситуаціях спілкування [10].

Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов у початковій школі відповідно до компетентнісної парадигми уявляються такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його актуальності, доцільності, доступності, відповідності іншомовним комунікативним потребам учнів, їхнім віковим можливостям, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів, окреслених навчальною програмою; б) визначення значущих для молодших школярів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, з навчальним досвідом, набутим під час оволодіння іншими шкільними предметами, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації та сприяння засвоєнню учнями доцільно дібраного мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивування навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів; г) сприяння усвідомленому оволодінню учнями способами діяльності з іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема сфер і тем спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, правил, інструкцій тощо, які доступні для розуміння та узгоджуються з їхніми віковими потенційними можливостями [12]. Саме ці положення можуть слугувати підґрунтям для реалізації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів.

Навчання іноземної мови у початковій школі розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі. Головна мета навчання на цьому ступені полягає у формуванні в учнів умінь і навичок іншомовного міжкультурного спілкування в усній та письмовій формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм комунікативної поведінки в типових сферах і ситуаціях, окреслених навчальною програмою [7]. Зазначена мета забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим, соціокультурним і загальнонавчальним досвідом, узгодженим із віковими особливостями молодших школярів.

На початковому етапі закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку, створюється підґрунтя для набуття школярами іншомовного мовленнєвого досвіду в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Засобами іноземної мови відбувається вплив на виховання, освіту і розвиток учнів. Формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, з превалюванням усної основи навчання у 1-му класі. Відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку домінують репродуктивні види навчальної роботи, які виконуються за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності, проте вже в четвертому класі доцільно розширювати мережу доступних учням творчих видів роботи, умотивовувати результати продуктивної діяльності, що здійснюється у межах набутого іншомовного навчального досвіду, зацікавлювати в її виконанні [11].

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, мова якого вивчається. Такий підхід зумовлює формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених навчальною програмою та відповідно до визначеного нею мовного матеріалу.

Дидактичне поняття “початкова школа” в Україні визначається 1–4-им класами як першим ступенем загальноосвітнього навчального закладу. За результатами психологічних досліджень, це саме той етап активного психофізіологічного розвитку особистості дитини, який знаменує важливі вікові психічні зміни в її житті [5]. Кожен рік перебування в школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними якісними трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим дидактично недоцільно і методично не виправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи. Кожний наступний рік просування дітей у своєму розвитку у межах 1–4-го класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації змісту навчання, у тому числі й до використання методів, форм і способів оволодіння ним відповідно до певної педагогічної парадигми.

Отже, досліджуючи дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, не варто узагальнювати наукові положення, що можуть бути характерними для навчальної діяльності всіх учнів цього віку, а дотримуватися принципу їх диференціації відповідно до психофізіологічних особливостей дітей кожного класу, оскільки до цього зумовлюють активні зміни в їхньому психічному розвитку, і те, що властиве першокласникам, не завжди може бути адаптивним для четвертокласників і об'єктивно даватиме різний результат. А відтак саме ці сентенції доцільно покласти в основу дослідження окреслених нами питань.

Розглянемо вікові особливості учнів початкової школи під кутом зору їхніх потенційних можливостей засвоювати компетентнісно орієнтовний зміст навчання іноземної мови. Наші узагальнення та висновки базуються на результатах наукового аналізу психологічних, дидактичних і методичних джерел й адаптуються до предмета дослідження на основі здобутих нами емпіричних даних, зокрема за результатами спостережень і проведених анкетувань учителів іноземних мов 8-ми областей України, у тому числі експериментальних навчальних закладів відділу навчання іноземних мов та Інституту педагогіки НАПН України: загальна кількість респондентів склала 207 особи.

До найважливіших для вивчення іноземних мов психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку можна віднести питання їхнього інтелектуального розвитку, здібностей, мислення, пам'яті та використання її можливостей, механізмів говоріння, пізнавальних інтересів, уваги, сприймання, розвитку вольових якостей, надання пріоритетів формам і видам навчальної роботи, уміння організувати та оцінювати власну діяльність тощо. Вивчення іноземної мови у початковій школі є підґрунтям для успішного оволодіння нею на наступних етапах життєдіяльності, зокрема для поглибленого та спеціалізованого її засвоєння. Раннє навчання зумовлене психофізіологічними, дидактико-когнітивними та соціальними чинниками. Стисло схарактеризуємо їх у контексті предмета нашого дослідження.

До психофізіологічних чинників належать такі властивості молодших школярів: нейрофізіологічне дозрівання мозку та пов'язані з цим гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уваги, здатність до імітації, наслідування, висока сензитивність, відсутність негативних стереотипів, довірливість і відкритість до зовнішніх впливів, готовність до навчання та зацікавленість у ньому, мотивація на досягнення успіху, довільність, продуктивність і стійкість пізнавальних процесів, готовність керувати поведінкою на основі прийнятого рішення чи наміру [3]. Відповідно, на цьому етапі доцільно зосередити увагу на імітації звуків під час навчання іншомовної вимови; наслідуванні в інтонуванні в усному мовленні; активному й дидактично доцільному долученні ілюстративних матеріалів під час презентації нових мовних одиниць; використанні різних аналізаторів (зорового, слухового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі запам'ятовування іншомовного матеріалу та нових об'єктів вивчення, що викликають інтерес тощо.

Дидактико-когнітивними чинниками раннього навчання іноземної мови є новий рівень розвитку практичної та пізнавальної діяльності молодших школярів, готовність до свідомого оволодіння іншомовним навчальним матеріалом, удосконалення мовних здібностей у процесі спілкування, набуття мовного досвіду та відчуття мови, подальший інтелектуальний розвиток, усвідомлення власної траєкторії розвитку, а у зв'язку з цим і використання відповідних механізмів засвоєння навчального матеріалу, формування організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, контрольних-регулювальних та оцінювальних-результативних умінь, здатність до рефлексії.

Соціальними чинниками успішного навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку є створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі навчання, відсутність негативних стереотипів щодо інших народів і країн, мова яких вивчається, готовність до сприйняття нової соціокультурної інформації та формування на цій основі толерантності, поваги до людей різних національностей, набуття певного рівня міжкультурної іншомовної компетентності, зокрема формування комунікативної поведінки відповідно до ситуацій та умов спілкування іноземною мовою.

За свідченням психологів, навчальна діяльність у початковій школі набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів учнів, емоційно-вольовою та мотиваційною сфер, своєрідним характером навчальної роботи, спрямованою на оволодіння іншомовним спілкуванням і особливостями комунікативної поведінки. У цей віковий період розвитку особистості навчання стає її домінуючим видом зайнятості. З'ясовано, що для молодших школярів однією із основних її форм є гра. Учні початкової школи активно грають, але навіть характер гри може змінюватися під впливом навчання. Діти пізнають навколишній світ у процесі навчальної діяльності й зокрема у дидактичній грі. Особливо їм подобається гра за ролями, коли вони обирають поведінку (у тому числі й комунікативну) певного персонажу чи уявної особи. Якщо діти охоче вживаються у різні образи, то варто відповідним чином використовувати цю особливість і дидактично та методично доцільно будувати процес навчання – задовольняти дитячу потребу гри, пропонуючи для цього спеціальні комунікативно спрямовані ігри. Саме така своєрідність дитячих інтересів має широко використовуватися усіма тими, хто долучений до процесу навчання іноземних мов. Рольова гра як один із ефективних видів діяльності на уроці може відбуватись успішніше, якщо учням запропонувати наочний доступний їм сюжетний матеріал, який спрямовував би хід гри у найбільш оптимальному для оволодіння іншомовним навчальним матеріалом напрямі. Це можуть бути яскраві сюжетні малюнки, оригінальна предметна наочність, аудіо/відео матеріали, відеофільми, що викликають інтерес в учнів і стимулюють до виконання запропонованих учителем або підручником дій. Ураховуючи тенденцію розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на взаємопов'язане оволодіння учнями іноземною мовою і культурою, уявляється доцільним вже з першого року навчання презентувати на уроках і в підручниках матеріали із соціокультурної сфери, раніше не знайомі школярам, оскільки усе нове завжди викликає інтерес. До них можна віднести завдання на порівняння сюжетних малюнків, на яких зображені об'єкти двох контрастуючих культур, вибір схожого і розбіжного, висловлення (за зразком або без нього) свого ставлення/інтересу до окремих чужомовних соціокультурних об'єктів спілкування тощо.

Згаданий нами принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури зумовлює потребу в формуванні *міжкультурної особистості*. Під цим терміном ми розуміємо здатність людини жити в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному середовищі, соціалізуючись у ньому через спілкування іноземною мовою та дотримуючись норм відповідної комунікативної поведінки.

Міжкультурній особистості характерне уміння спілкуватись іноземною мовою на рівні, котрий дає змогу висловлювати власні думки, судження, погляди, ставлення з найбільш важливих тем, які дозволяють комфортно почуватись у навколишньому іншомовному

середовищі, розуміти іншомовну інформацію, адекватно на неї реагувати та використовувати для задоволення власних соціальних потреб. Така особистість розпочинає формуватись у початковій школі, коли учні поступово знайомляться з новими та нехарактерними для їхнього життєвого досвіду іменами, прізвищами, назвами міст, вулиць, а також назвами окремих об'єктів із побутової, навчальної та культурно-пізнавальної сфер. Вони набувають досвіду іншомовного спілкування у межах навчального матеріалу, окресленого шкільною програмою, що сприяє формуванню первинних уявлень про чужомовне соціокультурне середовище.

Чим молодші діти, тим яскравіше виражені в них процеси збудження, спостерігається їх домінуюча роль над гальмівними. Внаслідок швидкого відволікання уваги на яскраві подразники поведінка дітей стає імпульсивною, і це проявляється в тому, що їм характерна "негнучкість" уваги, відсутність уміння без утруднень переключатись на інші види діяльності. Часто діти звертають увагу на дрібниці, замість того, щоб виділяти головне. У навчальному процесі має враховуватись той факт, що школярам цього віку досить важко тривалий час зосереджуватись на одному виді роботи, їхню увагу може привернути лише незвичний, різкий, сильний подразник. У навчанні іноземних мов такими можуть бути засоби навчання, які спеціально розроблені для учнів початкової школи відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів, зміст підручників, зокрема їх ілюстративні матеріали, особливо країнознавчого спрямування, аудіо/відео матеріали, види діяльності, що характерні мовленнєвій взаємодії, у тому числі рольові ігри тощо [9].

Важливим підґрунтям для діяльності вчителя, котрий навчає іноземної мови молодших школярів, має бути положення про те, що урок у початковій школі обов'язково повинен бути оснащений яскравим і чітким унаочненням. До цього зобов'язує той факт, що домінуючим у цьому віці є образне мислення. Відповідно, будь-яке використання предметного або картинного унаочнення, що методично доцільно супроводжує, наприклад, певну іншомовну лексичну одиницю, текст для читання або зв'язне мікровисловлення тощо, повинно слугувати ефективним методом впливу на пам'ять і процес усвідомлення значення мовної чи мовленнєвої одиниці. Така особливість уваги учнів цього віку має слугувати методичним підґрунтям для добору засобів навчання, у тому числі й до змісту підручників [12].

За свідченням психологів, в учнів початкової школи переважає мимовільна увага [5], тому недоцільно у навчанні повною мірою розраховувати лише на довільну увагу, яка вимагає значних вольових зусиль. Учень практично не може повноцінно регулювати свою діяльність без допомоги вчителя. Важливим чинником, який підтверджується дослідженнями у галузі вікової психології, є те, що, окрім незвичного різкого подразника й вольового зусилля, джерелом уваги може стати інтерес або творче завдання, що викликає післядовільну (вторинну) увагу [6]. Її стійкість значною мірою зумовлюється складністю навчального матеріалу, рівнем доступності вправ і завдань, пропонуванних для його засвоєння. Така особливість потребує частих змін видів діяльності, переключення уваги на інші подразники, добір таких, які сприяють поступовому розвантаженню фізичної та розумової напруги, методично доцільного чергування тих, які забезпечують збудження і релаксацію нервової системи. За таких умов доцільно практикувати парні та групові форми навчальної роботи, організовувати мікроспілкування відповідно до змісту мовленнєвих мікроситуацій або малюнків, де кожний учень зможе виконувати певні дії відповідно до власної траєкторії розвитку.

Одна із проблем, які виникають під час інтенсивної роботи учнів молодшого шкільного віку на уроках іноземної мови, – це "поза межове гальмування" [2], що особливо спостерігається після тривалої монотонної та одноманітної роботи. Щоб уникнути цього негативного явища, у методиці навчання іноземних мов пропонуються різноманітні прийоми, що знімають напругу, розвантажують психіку й нервову систему, допомагають учням переключати увагу на інші об'єкти [1], забезпечують також і фізіологічно-гігієнічний ефект на дітей, усувають надмірне навантаження на зір, осанку, м'язи рук тощо. Ми дотримуємося думки про те, що у молодшій школі не варто зловживати видами роботи, які пов'язані зі значною фізичною

активністю, особливо тими, що надто підвищують нервово збудження школярів. Учителю необхідно вчасно орієнтуватись, коли доцільно використати релаксивну ігрову діяльність і коли потрібно її призупинити. Окрім того, уроки не повинні бути перевантажені різноманітними видами навчальної діяльності, а потрібно дотримуватися принципу оптимальності, яким передбачається раціональний добір навчального матеріалу, котрий за якісними та кількісними характеристиками доступний для засвоєння всіма учнями класу. На жаль, зміст окремих підручників для початкової школи перевантажений навчальним матеріалом, що не сприяє володінню ним усіма учнями.

Аналіз стану пізнавальних інтересів, які відіграють значну роль у розумовому розвитку учнів початкової школи, також дозволяє зробити висновок про особливість цієї вікової категорії. За результатами досліджень психологів, перша функція, котра починає формуватись у дитини ще в ранньому дошкільному віці, – сприймання [5]. Цей процес продовжує розвиватись у шкільному віці, і на його розвиток помітно впливають рівень розвитку мислення та рівень досконалості уваги. На перших порах сприймання майже завжди мимовільне. Діти помічають у предметах не головне або суттєве, а насамперед те, що яскраво виділяється на тлі інших предметів. Приступаючи до вивчення іноземної мови, учні початкової школи ще недостатньо володіють певними категоріями рідної мови, у них слабо сформовані навички й уміння щодо виконання окремих операцій і дій, характерних двом мовам. Цей факт зумовлює вчителів і авторів підручників для початкової школи враховувати зазначену особливість і дотримуватися принципу випереджального вивчення рідної мови, визначаючи та ґрунтуючи зміст навчання іноземної мови на досвіді, набутому школярами під час оволодіння першою мовою.

Сприймання молодших школярів характеризується недостатньою диференційованістю: діти ще не повною мірою успішно можуть ідентифікувати чужомовні літери та слова, що сприймаються ними на слух, роблять помилки в їх написанні – часто спостерігається заміна іншомовних літер українськими. Серед причин слабкої диференціації відзначається також недосконалість їхньої здатності аналізувати у процесі сприймання.

Відомо, що в пізнанні навколишнього світу пам'ять відіграє суттєву роль, і рівень її розвитку є однією з пріоритетних ознак готовності дитини до школи [3]. Характеризуючи пам'ять учнів початкових класів, варто наголосити, що вона настільки суперечливо й непропорційно розвивається у напрямі своїх вищих форм, що водночас діти можуть користуватися різними її видами [6]. Якщо проаналізувати відповідні дослідження, то можна дійти висновку, що учні початкових класів запам'ятовують швидше мимовільно, ніж довільно. Мимовільне запам'ятовування відіграє важливу роль у навчальній діяльності молодших школярів. Однак, прийшовши до школи, вони вже можуть це робити довільно і надалі розвивають це вміння у процесі навчання. Що ж стосується рівня усвідомлення навчального матеріалу, то, на думку окремих фахівців, з одного боку, учневі набагато легше це здійснювати, у той час як механічне запам'ятовування деколи не зрозумілого за змістом матеріалу дається важче, ніж у дорослому віці [2]. З іншого боку, дітей приваблюють та інтригують невідомі слова, пісні, тексти та інший матеріал, який стає їм у чомусь цікавим, незвичним і значущим. У зв'язку з цим, як засвідчує шкільна практика, методично виправдано використовувати на уроках і розміщувати у підручниках іншомовні короткі вірші, прислів'я, пісні, зміст яких містить деякі поки ще не знайомі учням лексичні та граматичні одиниці, проте їх значення може розкривати вчитель, а школярі запам'ятовують їх механічно. Їм цікавий цей матеріал, особливо якщо він супроводжується оригінальними ілюстраціями. Не є методичною помилкою сприяти механічному запам'ятовуванню молодшими школярами усталених і нормативних мовленнєвих зразків, потреба в яких часто ситуативно виникає в усному спілкуванні на продуктивному та рецетивному рівнях, особливо у навчально-побутовій сфері, хоч лінгвістичні зв'язки між словами в них ще не доступні учням. Це можуть бути такі лексичні одиниці: *повтори/ить, скажи/ить,*

дай/те, не знаю, не можу, не вмію, допоможи/іть мені, покажи/іть, Як тебе звати? Скільки тобі/їй/йому років?, Чи можна...?, Мені хотілося б...

Володіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу є показником розвиненої пам'яті. У молодших школярів вона ще не сформована. Основним їхнім прийомом запам'ятовування є багаторазове причитування/повторення. На його продуктивність можуть впливати різні чинники, які властиві дітям цього віку, зокрема увага і сприймання, рівень володіння мислительними операціями, спосіб і форма презентації нового матеріалу тощо.

Окремим питанням психології пам'яті для ефективного запам'ятовування навчального змісту є визначення раціонального співвідношення між вербальним і наочним способом його пред'явлення. За таких умов важливим є спосіб діяльності учня. Вчителю варто знати, що форма і зміст навчального завдання суттєво впливають на результати його виконання. Нами спостерігалися випадки, коли той матеріал, який учні зберігають у пам'яті, хоча і мимовільно, втім у процесі активної інтелектуальної роботи, фіксується міцніше, ніж те, що запам'ятовується довільно, але в звичних умовах здійснення мнемічної діяльності. Водночас варто зазначити, що забування зрозумілого та усвідомленого матеріалу відбувається значно повільніше. Для процесу його зберігання характерне явище ремінісценції – паузи між запам'ятовуванням матеріалу та його відтворенням, час усвідомлення та внутрішньої його трансформації [3]. Яскраві події в емоційних дітей вимагають такої паузи, і чим важливіша й вражаюча для них подія або інформація, тим більша потреба з'являється в ній. Можна погодитися з тими дослідниками, які вказують на переважно мимовільний характер запам'ятовування учнів молодшого шкільного віку через недостатньою мірою розвинені вольові зусилля. Однак, водночас ми поділяємо погляди іншої частини вчених, які рекомендують більше враховувати процес зростання ефективності довільного запам'ятовування [4]. Як же визначитись із такою дилемою? На нашу думку, найкраще розглянути цю проблему в іншій площині, а саме: необхідно усвідомити, що для ефективного запам'ятовування відіграє роль не стільки довільний чи мимовільний спосіб виконання цієї діяльності (адже його можуть обирати самі учні), скільки необхідність включення до матеріалу, що пред'являється, цікавої інформації, яка привертатиме увагу школярів, активізуватиме їхню роботу, змушуватиме більше зосереджуватись, щоб її зрозуміти. Доцільно, щоб така вербальна інформація супроводжувалась відповідними ілюстраціями, особливо це важливо, коли йдеться про нові для учнів знання із соціокультурної сфери. Зорове унаочнення не тільки розширює можливості глибшого усвідомлення навчального матеріалу, але й викликає більшу зацікавленість його змістом, і він довше зберігається у пам'яті.

Значна роль у досягненні ефективності навчальної діяльності належить рівню розвитку мислення учнів. Л.С. Виготський називає його "новоутворенням" у психіці дитини молодшого шкільного віку [2], оскільки воно характеризується своєрідними рисами, притаманними лише цій віковій категорії. Мислення й мовлення мають тісний функціональний зв'язок, і аналізу цього факту в психології та методиці присвячено чимало досліджень. Переважною більшістю дослідників зазначається, що вирішальну роль у розвитку мислення відіграють навчання й виховання за умов єдності біологічного та соціального чинників [5]. Своєрідність характеру мовлення дітей 6–10-річного віку зумовлена фактичним станом їхнього психічного та фізичного розвитку. І хоча мислення дітей цієї вікової категорії характеризується якісним кроком уперед у порівнянні з мисленням дошкільників, утім воно залишається відносно недосконалим, наочно-образним, логічно нерозвиненим. Зважаючи на ці особливості, необхідно не прогнозувати великих за обсягом іншомовних висловлень учнів, у процесі їх продукування активно застосовувати вербальні опори у вигляді інструкцій, плану, логічно вибудованого списку запитань тощо, що сприяють набуттю досвіду побудови логічного мовленнєвого продукту.

Науковці залишаються одностайними, характеризуючи сферу думок учнів початкової школи як обмежену в часовому, просторовому та причинному відношеннях: їхні думки про різні об'єкти часто внутрішньо не перетинаються, не зближуються, що свідчить про

недосконалість логічного мислення. Цікаво, що деякі вчені надмірну конкретність мислення співвідносять із молодшим шкільним віком, у той час як інші вважають процес його розвитку у дітей початкових класів менш прогнозованим й більш непередбачуваним [3]. Втім як перші, так і другі погоджуються в тому, що у переважній більшості випадків міркуванню дітей цього віку ще не доступні абстрактні та наукові категорії. Це зумовлює потребу уникати складних творчих завдань, які вимагають абстрактного мислення, виконання дій, пов'язаних з інтеграцією, диференціацією, узагальненням, формулюванням висновків – такі види діяльності поступово стануть доступними і типовими на подальших етапах навчання і будуть узгоджуватися з віковими можливостями школярів. Утім, як засвідчують наші спостереження, вже на третьому році навчання окремі учні можуть виконувати зазначені дії за доступним для них зразком/аналогією.

Засвоєння мовних одиниць, як правило, не виділяється в окремий елемент навчання у початковій школі. Учні поступово дізнаються про деякі явища граматики й лексики, володіючи ними практично ще до закінчення четвертого класу. Конкретність мислення молодших школярів не є абсолютною ознакою цієї вікової категорії, і, як засвідчує шкільна практика, абстрактні узагальнення їм даються дуже важко. У навчанні іноземних мов абстрактне і конкретне досить часто перебувають поруч, як, наприклад, у ситуації, коли правило на засвоєння способів формоутворення чи використання іншомовної одиниці супроводжується прикладами. У таких випадках учителю та автору підручника важливо так проектувати навчальну діяльність, щоб під час оволодіння певним мовним і мовленнєвим матеріалом конкретне завжди розглядалося учнем у взаємозв'язку з абстрактним. Це зумовлює потребу через відповідні вправи і завдання активізувати та повторювати правила формоутворення та використання нового матеріалу впродовж тривалого часу в різних видах мовленнєвої діяльності та в інших ситуаціях спілкування, що сприяє його зберіганню в довготривалій пам'яті.

Зазвичай майже всі іншомовні граматичні явища, що вивчаються у 1-му і 2-му класах, а також їх певна частина у 3-му і 4-му, мають засвоюватися на рівні лексичних одиниць. Учням початкової школи ще досить складно усвідомлювати правила і закони формоутворення іншомовних граматичних явищ, оскільки молодші школярі ще не мають достатнього відповідного досвіду це робити під час вивчення рідної мови. Втім учитель і автор підручника повинні сприяти тому, щоб мовленнєві зразки, які містять певні граматичні форми і комунікативна потреба в яких деколи ситуативно виникає, механічно запам'ятовувались учнями, і адекватно використовувались і впізнавались у нових ситуаціях спілкування. Для цього необхідно забезпечувати процес навчання такими видами роботи, які були б адекватні рівню розвитку мислення учнів цих класів. Домінувальними засобами навчання на цьому етапі мають бути репродуктивні вправи і завдання, що різнобічно узгоджуються з віковими можливостями молодших школярів і виконуються з опорою на зразок. Утім це не означає абсолютну відсутність окремих продуктивних видів роботи, кількість яких має об'єктивно зростати до завершення 4-го класу.

Основними компонентами мислення вважаються операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації [3]. Важливим його показником є здатність класифікувати об'єкти, тим більше, що ця робота передбачає виконання операцій і дій на порівняння, групування тощо, що характерно змісту навчання іноземних мов у початковій школі. За свідченням психологів, набуття здатності класифікувати потребує від людини у її розвитку пройти кілька етапів від перцептивної предметної класифікації до логіко-порівняльної [3]. Учням 6–10-річного віку властивий рівень перцептивної (лат.: *perceptio* – сприймання) класифікації, тобто групування об'єктів за певними ознаками, що активно і доступно ними сприймаються. Молодші школярі мало користуються порівняннями у визначенні суттєвих ознак, втім їм стає доступним уміння визначати та порівнювати кольори, величини предметів, позитивно/негативно оцінювати окремі вчинки і дії, об'єднувати/групувати об'єкти вивчення за певними характеристиками тощо, що й передбачається чинною навчальною програмою з

іноземних мов. Звісно, що переважна більшість таких дій виконується на репродуктивному рівні (за зразком/аналогією). У процесі проведення відповідних експериментів виявилось, що найкраще учні здійснювали порівняння тварин, рослин, гірше – неживих об'єктів. Цей факт дозволяє стверджувати про особливе ставлення дітей цього віку до всього живого, зокрема представників флори та фауни, що зумовлено їхніми специфічними інтересами. Це явище, вочевидь, має просте пояснення: дітям молодшого шкільного віку важко оперувати складними відносинами, характерними світу дорослих. Їм поки що недосяжні дії, типові для життєдіяльності старших людей, і сформовані на їх основі поняття, а їх більше цікавлять казкові сюжети та інші наративи, в яких присутні тварини. Ця особливість чітко відображена в навчальних програмах з іноземних мов для початкової школи і, відповідно, в підручниках, у змісті яких представлена тема про світ тварин. За нашими спостереженнями, молодші школярі залюбки працюють у межах цієї тематики, і значний обсяг іншомовного навчального матеріалу цілком можливо засвоювати під час вивчення цієї теми.

Важливо наголосити, що будь-які процеси мислення загалом невіддільні від сфери інтересів дитини, її обізнаності з явищами навколишнього світу. Нами помічалися випадки, коли у процесі навчання іноземних мов учнів початкової школи окремі вчителі та деякі автори підручників не завжди дотримуються положень вікової психології про обов'язкову відповідність навчальних вправ і завдань інтересам молодших школярів. На жаль, як засвідчив аналіз відвіданих нами деяких уроків і змісту окремих чинних шкільних підручників і посібників, вправи і завдання не завжди добираються методично доцільно, у той час як кожний із цих засобів потрібно оцінювати, враховуючи природні мотиви навчальної діяльності дітей конкретної вікової групи, їхні можливості та інтереси. Зазвичай ефективними є вправи і завдання, котрі, окрім навчальної комунікативної функції, сприяють розвитку та вихованню школярів, виконуються в умовах, наближених до ігрової діяльності, коли учні, здійснюючи певні дії, можуть спостерігати за результатами своєї роботи, також існує змога оцінювати власні здобутки на тлі досягнень всієї групи/всього класу.

За свідченнями деяких дослідників, основним інтересом дітей є пізнавальний. Уся сфера інтересів формується на основі пізнавальних потреб, і це відбивається у відповідній поведінці. Учителі, як і підручники, мають задовольняти пізнавальні інтереси учнів, щоб вони ставали мотивом їхньої навчальної роботи, а результат влаштовував би всіх суб'єктів навчального процесу. Відповідно, актуальним стає запитання: “Чи готовий учитель дати те, що хоче знати учень?” замість традиційного “Чи готові учні тільки до того, щоб сприймати те, що пропонує вчитель або підручник?”. У зв'язку з цим, основне завдання нам вбачається в тому, щоб адекватно оцінювати інтереси дітей молодшого шкільного віку і доцільно їх враховувати у визначенні інформаційного тематичного матеріалу, навчальних засобів та у доборі методів, форм і способів їх застосування. Обираючи той чи інший підручник або навчальний посібник, учитель повинен його проаналізувати з метою з'ясування відповідності його змісту віковим особливостям учнів, які будуть ним користуватись. На жаль, як засвідчує шкільна практика, ще досить часто у навчальній діяльності використовується навчальна література, яка не зовсім відповідає інтересам і психологічним особливостям учнів. Звісно, що за таких умов навчання не завжди буде успішним.

Як нами зазначалося, ми не схильні узагальнено оцінювати психофізіологічні можливості учнів початкової школи: навіть у межах двох-трьох років навчання вони можуть суттєво якісно відрізнятись як на віковому, так і на індивідуально особистісному рівні. Певною мірою можна зрозуміти прагнення деяких психологів приписати молодшим школярам властивості оперувати теоретичним мисленням, зокрема проводити системний аналіз, робити узагальнення тощо. Здебільшого це частково можливо для учнів 4-х класів відповідно до змін, які відбулися за три роки їхнього навчання у школі. Проте більшість науковців вважає, що ці процеси не є характерними абсолютно всім дітям цього віку. Аналіз розвивається у них дещо швидше, ніж синтез, хоча спостерігаються помітні коливання в цьому аналітико-синтетичному балансі. Молодшому

школяреві легше зрозуміти хід подій від причини до наслідку, ніж навпаки – від наслідку до причини [4]. Цей чинник уявляється дуже суттєвим для визначення навчальної моделі, яка могла б забезпечувати послідовність етапів оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом під час навчання іншомовного спілкування. За нашими спостереженнями, в окремих учнів початкової школи (особливо на третьому і четвертому роках навчання) починає розвиватися здатність до виконання деяких творчих видів діяльності, що, звісно, потребує певного рівня сформованості вікових психічних процесів, які природно відбуваються в організмі дитини. Сприяння їх розвитку різнобічно має відбуватися з боку вчителів і через зміст підручників як основних засобів навчання. Для цього, як нами вже зазначалося, доцільно широко застосовувати навчальні опори як засоби репродуктивної діяльності школярів, які слугують підґрунтям для поступового набуття досвіду продуктивної діяльності.

Що ж до характеру мислительних операцій у дітей початкової школи, то варто зазначити, що їм важко проводити повноцінне абстрагування, а легше аналізувати конкретні факти, ніж загальні положення. Узагальнюючи, вони більше і краще оперують образами, ніж поняттями. Ця особливість ще раз засвідчує потребу широкого використання різних видів наочності у процесі навчання іншомовного спілкування. Окрім того, доцільно застосовувати ті методи, що ґрунтуються на мнемічній діяльності, котра зумовлюється мислительною. У процесі навчання іноземних мов такими можуть бути вправи на логічне поєднання мовленнєвих зразків в одне речення, пошук зайвого слова у певному списку слів, поєднання малюнків із відповідними текстами, заповнення пропусків у різного виду текстах відповідними словами із списку запропонованих тощо.

Аналіз психологічного стану і розумової діяльності молодших школярів визначив їхні значні когнітивні можливості, хоча, поряд із цим, виявив і відносну недосконалість окремих психічних процесів. Не маючи у розпорядженні ще цілої низки можливостей, характерних дорослій особистості, діти у пізнанні дійсності, що їх оточує, покладаються на певні компенсаторні процеси, які дають їм змогу швидко й упевнено розвиватися. Тому вже в цьому віці і на цьому ступені в учнів необхідно формувати вміння використовувати окремі компенсаторні засоби, прийняті в країні, мову якої вони вивчають, і які є адекватними певній ситуації спілкування. У зв'язку з цим, існує потреба презентувати у змісті підручників відповідні зразки невербального спілкування і активізувати їх доступними для молодших школярів комунікативними завданнями у формі мікроситуацій.

Узагальнено зазначені характеристики вікових особливостей учнів початкової школи через призму їхніх потенційних можливостей оволодівати іноземною мовою. До них варто віднести такі:

- важливу роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні іншомовного навчального матеріалу;
- незначну кількість раціональних прийомів запам'ятовування;
- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильний подразник;
- підвищену емоційність запам'ятовування інформації під впливом емоційних вражень та афективних переживань;
- імпульсивність, реактивність, недовільність вольових зусиль, перевагу збуджувальних процесів над гальмівними та використання процесів “поза межового гальмування”;
- можливість механічно запам'ятовувати поки ще не усвідомлювану, втім ситуативно необхідну для іншомовних комунікативних потреб навчальну інформацію;
- значну роль навчальної гри у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- схильність до копіювання та наслідування у діях, надання переваги діяльності за зразком/аналогією;
- незбалансованість аналітико-синтетичної діяльності, недоступність абстрактних міркувань високого рівня, превалювання конкретного та наочно-образного мислення;
- недостатню розвиненість операцій планування, систематизації, узагальнення;
- екстенсивний характер пізнання світу, що оточує учнів.

На нашу думку, саме ці вікові особливості молодших школярів є пріоритетними і можуть слугувати психологічним підґрунтям для проектування моделі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Знання і врахування їх допоможе вчителю ефективно і раціонально організувати навчальний процес, адекватно користуватися наявними засобами, на достатньому професійному рівні планувати зміст уроків і прогнозувати результати роботи відповідно до умов навчання. Також ці характеристики мають знати автори шкільних підручників і доцільно їх використовувати у своїй підручникотворчій діяльності.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: монографія / О.Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П.Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1985. – 45 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
6. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К. : Навч. кн., 2002. – 304 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 49 с.
8. Редько В.Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В.Г. Редько // Наукові записки : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Вип.2. – 2006. – С. 54–57.
9. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : науково-методичний посібник / В. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 136 с.
10. Редько Валерій. Раннє навчання іноземних мов – виклик часу / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 6. – С. 5–9.
11. Редько В.Г. Молодші школярі... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1 (3). – С. 22–30.
12. Редько В.Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентісних засадах: теорія і практика / В.Г. Редько // Іноземні мови у школах України. – 2014. – № 4. – С. 17–23.

The author of the article examines the age features of primary school pupils and interprets them from the perspective of pupils' potential opportunities to master competence-oriented content of teaching foreign languages. The psychophysiological, didactic-cognitive and social factors influencing the process of early teaching foreign languages are determined and characterized. The problems of developing memory, thinking, abilities of pupils, mechanisms of speaking, cognitive interests, attention, perception, volitional qualities, ability to organize and evaluate their own educational activities, etc. are commented. The competence technology of teaching foreign language communication manifests itself firstly in the process of communicative activity, when pupils acquire certain pragmatically oriented knowledge and consciously carry out a system of educational actions that ensure the mastery of knowledge.

The author confirms his thoughts with the results of empirical research and substantiates some examples from the field of school foreign education. In particular, the author's analysis of the psychological state and mental activity of primary school pupils determined their significant cognitive capabilities, although it also revealed the relative imperfection of separate mental processes. Unlike adults, children in the cognition of the surrounding them reality rely on certain compensatory processes that allow them to develop rapidly and confidently. Therefore, at this age, pupils need to develop the ability to use separate compensatory aids that are accepted in the country of the language they are studying and which are adequate to a

particular communication situation. In connection with this, there is a need to present relevant examples of non-verbal communication in the content of textbooks and to make them accessible to younger pupils by communicative tasks in the form of micro situations.

The author's age-specific features of junior pupils are priority and can serve as a psychological basis for constructing a model of competence-oriented teaching foreign languages in primary school. Knowledge and their account will help the teacher effectively and efficiently organize the educational process, adequately use the available means at the sufficient professional level, to plan the content of the lessons and to predict the results of work in accordance with the conditions of teaching, and will be useful for the authors of the textbooks in the process of their constructing.

Key words: *primary school, foreign languages, age features of pupils.*

УДК 37.016 : 81'243

Тетяна Сторчова
Tetiana Storchova

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

DIFFERENTIATED APPROACH IN METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: GENDER ASPECT

У статті розглянуто особливості реалізації аспекту гендеру крізь призму диференційованого підходу; схарактеризовано результати досліджень на тему гендерних відмінностей, зокрема відмінностей у вивченні мов; запропоновано шляхи реалізації аспекту гендеру в процесі навчання іноземних мов на тлі диференційованого підходу.

Ключові слова: *диференційований підхід, гендер, гендерні відмінності (подібності), гендерний тип особистості, навчання іноземних мов.*

У методиці навчання іноземних мов (ІМ) традиційно виокремлюють такі підходи: комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий, професійно орієнтований [6, с. 82-90]. Натомість, диференційованому підходу, який базується на урахуванні індивідуальних відмінностей у навчанні [2, с. 5], у царині методики навчання ІМ приділяється мало уваги.

Розмаїття мовних особистостей учнів/студентів обумовлюється складним переплетінням фізіологічного, психічного, соціального, духовного складника, що й визначає їхню наукову та навчальну поведінку. Розвиток когнітивних властивостей, мовної свідомості, механізмів породження та сприйняття мовлення тощо є індивідуальним процесом, який передбачає не лише врахування індивідуальних особливостей учнів/студентів, а й особливого використання набутих знань, навичок та вмій в ефективній організації навчального процесу.

Сьогодні освітній континуум оперує багатьма педагогічними категоріями, які часто потребують уточнень, пояснень та адекватної адаптації до практичних умов навчання. Зокрема поняття “особистісно орієнтований підхід”, на протигагу компетентнісному, трактується як побудова такої моделі освітнього простору, яка б відкривала можливості учням/студентам рухатися за їхніми власними індивідуальними освітніми траєкторіями із забезпеченням індивідуальної педагогічної підтримки. Таким чином, особистісно орієнтована спрямованість на мовну особистість у вивченні ІМ має вирізнятися багатоваріативністю методик та технологій навчання, методів, форм навчання з урахуванням різних рівнів складності.

Індивідуалізація навчання алгоритмізується відповідно до урахування діяльності кожного учня/студента, натомість диференціація передбачає групування учнів/студентів за рівнем їхніх пізнавальних здібностей або інших ознак та організацію з кожною групою специфічної навчальної діяльності [7, с. 131]. Отже особистісно орієнтоване навчання тримає курс на рівень навченості, психологічні характеристики особистості, її темперамент та характер, що за своєю суттю є своєрідною диференціацією, та базується на таких принципах, виокремлених А. Хуторським: вибір індивідуальної навчальної траєкторії, продуктивність навчання, ситуаційність навчання [12, с. 26-35].

Завдання індивідуалізації навчання, на думку І. Чередова [13, с. 6-7], реалізуються через диференціацію, яка поділяється на: зовнішню/внутрішню, за здібностями/нездібностями, за майбутньою професією, за інтересами тощо [4, с. 254-260; 9].

Безумовно, поняття диференціації далеко не нове в освітньому просторі, адже сягає своєї історії ще періоду античності та її яскравих представників – Платона, Аристотеля, Демокріта. Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, М. Грушевський, О. Духнович, М. Пирогов та ін. розвинули ідею врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Сучасний етап розвитку педагогіки, методик навчання, психології, психолінгвістики дозволяє трактувати диференціацію ґрунтовно та вичерпно.

І. Бутузов зазначає, що диференційоване навчання містить у собі не лише організацію процесу навчання залежно від індивідуальних відмінностей учнів у навчальних здатностях, а й передбачає поділ учнів класу на порівняно однакові за рівнем здатності до навчання групи (сильні, середні і слабкі) для організації навчання з ними на різних рівнях для засвоєння єдиного програмного матеріалу залежно від індивідуальних особливостей [2, с. 7-13].

Основний зміст поняття диференційованого підходу полягає в тому, щоб, знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності у навчанні учнів/студентів, визначати для кожного з них найбільш раціональний характер роботи на занятті [2, с. 5]. І. Чередов чітко розмежовує поняття диференційованого підходу у навчанні та диференційованого навчання. Диференційований підхід визначається педагогічною інтуїцією вчителя у зв'язку з реалізацією принципу індивідуалізації навчання і є конкретним показником його педагогічної майстерності [13, с. 7-10].

На думку П. Сікорського, поняття диференційованого підходу є значно вужчим, ніж диференційованого навчання, адже передбачає деякі елементи диференціації в процесі будь-якого навчання. Отже, диференційований підхід у навчанні – це цілеспрямована діяльність педагога з використанням в умовах довільного навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів. Елементи диференційованого підходу можуть використовуватись у будь-якій навчальній технології і в той же час він передує диференційованому навчанню, яке є цілісною системною формою навчання [11, с. 119].

І. Осмоловська перелічує ознаки, які можуть бути основою для диференціації [9, с. 136-137]: спосіб засвоєння та переробки інформації, індивідуальні особливості, здібності, інтереси, рівень підготовки та мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

В основу нашого дослідження покладено диференціацію за індивідуальними психофізіологічними особливостями (способом засвоєння та переробки інформації, врахування особливостей пам'яті, уваги, мислення), які обумовлюються приналежністю до статті: чоловічої/жіночої. За твердженням ученої М. Каушанської, одним із біологічних чинників, який визначає мовний розвиток особистості є гендер (англ. gender) [14, с. 24]. У такий же спосіб учені І. Халеева та Н. Гальскова, розглядаючи особистісні стратегії вивчення ІМ, визначають урахування гендерного чинника як умову успішності процесу навчання [8, с. 12].

Таким чином, метою статті є дослідити особливості реалізації диференційованого підходу у навчанні учнів та студентів іноземних мов з урахуванням їх гендерної приналежності. Окреслена мета визначила низку завдань, які потребують вирішення: 1) розкрити сутність понять “гендер” та “гендерний підхід” у процесі навчання загалом; 2) конкретизувати ознаки гендерних відмінностей (подібностей) та особливості їх проявів на основі досліджень учених;

3) запропонувати шляхи реалізації аспекту гендеру у процесі навчання іноземних мов на тлі диференційованого підходу.

Перш ніж перейти до реалізації мети дослідження, варто зауважити, що однією із проблем нашої вітчизняної освіти, а відтак і методики навчання є те, що наша освітянська наука спрямована на “безстатевий” учня. В Україні досі немає кількісних даних на рівні усієї країни щодо розриву у навчальних досягненнях між хлопцями та дівчатами. Прикрим є той факт, що навіть результати ЗНО не аналізуються у розрізі статі.

Разом з тим, близьким до урахування та розвитку індивідуальних характеристик є гендерний підхід, який активно студіюється такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як Л. Булатова, Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Т. Мельник, Л. Смоляр, G. Weiner, Hanan A. Taqi, R. Appleby, T. Dee та ін.

У сучасній європейській педагогічній літературі простежується зміщення акцентів від гендеру як інструменту захисту прав дівчат та жінок в історичному, культурному та освітньому просторі до аналізу міжкультурних досліджень визначення навчальної успішності/неуспішності представників чоловічої та жіночої статі.

На думку вченої О. Луценко, впровадження гендерного підходу в педагогічну освіту варто розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів, як таких, що обмежують розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей. Справжня рівність не передбачає нівелювання статі, але враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців [10, с. 474]. Саме тому важливим у контексті нашого дослідження постає питання гендерних відмінностей/подібностей як таких, які визначають навчальну поведінку та стратегію учнів/студентів у вивченні ІМ.

Результати досліджень на тему гендерних відмінностей часто протирічають одне одному та є одними з найпопулярніших гендерних питань в освіті. На думку І. Кона [5, с. 106-107], вагомими психологічними відмінностями між чоловіками і жінками ні в кого не викликають сумнівів, однак, як зауважує вчений, емпіричні дані, незважаючи на величезну кількість досліджень, недостатні і часто суперечливі.

До прикладу, численні наукові студії вибудовують свої тези на протиставленні між чоловіками та жінками. Е. Маккобі та К. Джеклін у своїй праці [17] провели аналіз 1400 психологічних досліджень на тему статевих розбіжностей, який дозволив укласти список “непідтверджених переконань”: 1) дівчатка більш комунікабельні, ніж хлопчики; 2) у дівчаток нижча самооцінка та краща механічна пам'ять; 3) у хлопчиків кращі мисленнєві здібності; 4) хлопчики аналітичніші; 5) на дівчаток більше впливає спадковість, а на хлопчиків – оточення; 6) дівчаткам бракує мотивації для досягнень; 7) дівчатка краще сприймають інформацію на слух, а хлопчики – візуально. Результати дослідження вчених вказують на мінімальні когнітивні статеві відмінності з коливанням у межах 4% або на користь чоловіків або жінок [19, с. 661], а проведені 46 мета-аналізів ученою Д. Хайд підтверджують у переважній більшості подібність чоловіків та жінок, окрім психологічних змінних величин. Д. Хайд уводить поняття гіпотези гендерних подібностей (*gender similarities hypothesis*) відповідно до якого виокремлює суттєві винятки у моториці (*motor behaviours*), деякі аспекти сексуальності та агресивності, які виявляють суттєві гендерні відмінності [16, с. 590].

Попри численні дослідження вчених (К. Джіпс, П. Мерфі, Д. Хайд, Д. Вільям), які переважно виявляють мінімальні когнітивні відмінності між статями, мета-аналіз учених Е. Маккобі, К. Жаклін виявляє розбіжності у здібності до усної мови (*verbal skills*) на користь дівчаток. Окрім того, у підтвердженні факту переваги дівчаток у вивченні ІМ є свідчення за результатами Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів (*Programme for International Student Assessment*) PISA, які вказують на те, що “гендерна лакуна” (термін автора) в англійській мові є широкою і стійкою вже впродовж 60 років за екзаменаційними

результатами (у середньому 12% з коливанням від 6 % до 18%) [18, с.10]. Разом з тим, результати PISA вказують на те, що дівчатка більше, ніж хлопчики контролюють своє навчання: повторюють, що вже вивчили, переглядають, що ще потрібно вивчити, а рівень розуміння у читанні хлопчиками цілковито визначається змістом тексту та їхнім інтересом до нього, у той час як вплив змісту на процес читання дівчаток є мінімальним [18, с. 101].

Гендерні розбіжності вчені виявляють у прояві довільної уваги старшого шкільного віку на користь дівчат, які орієнтуються на швидкість, а хлопці – на точність виконання роботи (за показниками обсягу, стійкості та розподілу уваги). Гейманс наводить дані про те, що жінки мають кращу пам'ять, але відносно того, що викликає інтерес, тому у жіночій статі можуть виникати проблеми із запам'ятовування граматичних правил. Е. Маккобі та К. Джеклін у дослідженнях на вербальну пам'ять людей віком від 2,5 до 75 років не зафіксували переваг осіб чоловічої статі у жодному віковому періоді. Особи жіночої статі краще запам'ятовують окремі слова, речення, оповідання як на слух, так і візуально [1, с. 174, 176].

Американська вчена М. Каушанська стверджує, що індивідуальні відмінності в опануванні мов є беззаперечним фактом. Гендерні відмінності у виконанні мовних завдань, як вважає вчена, є причиною різних механізмів оволодіння мовою чоловічою та жіночою статтю [14, с. 24].

Відповідно до декларативно-процедурної моделі, запропонованої Т. Улман, перевага жіночої статі у виконанні мовних завдань за декларативної системи пам'яті є безсумнівною. Учений із колегами досліджували гендерні відмінності у доборі лексичних моделей. Формування граматично складних форм (наприклад, продукування форми дієслова минулого часу) може здійснюватися на основі процедурної моделі пам'яті шляхом вираховування форми минулого часу від чистої дієслівної основи або за посередництва декларативної системи пам'яті шляхом “діставання” з пам'яті форми минулого часу. Результати дослідження вчених показали, що під час виконання одного й того ж самого завдання жінки тяжіють до декларативної системи, у той час як чоловіки покладаються на процедурну систему пам'яті [15].

Таким чином, результати досліджень майорять своєю непослідовністю та непередбачуваністю. Існують різні теорії, які пояснюють, чому хлопчики і дівчатка різняться за своїми освітніми результатами: біологічні та розумові відмінності, відмінності дозрівання (дорослішання), відмінності у ставленні до навчання і школи загалом, вплив однолітків-хлопців, що мінімізує їх навчальні досягнення, структура та зміст програми та завдання [18, с.101]. Саме тому у наукових європейських спільнотах побутує думка про необхідність залучення нових підходів до визначення особливостей гендерних відмінностей та уникнення стереотипізації досліджень, тяжіння в бік однієї чи іншої статі, що не дає змогу ідентифікації релевантних знань та вмій, і, як результат, не є індикатором майбутньої навчальної поведінки.

Проте “відкрите” протиставлення гендерних відмінностей у межах диференційного підходу за когнітивними, генетичними, фізичними, психологічними складникам продукує ще більшу гендерну асиметрію засобами навчання, замість того щоб досягати послаблення гендерної поляризації у навчальному процесі. У межах одного лише гендеру (або хлопчиків, або дівчаток) ми часто можемо спостерігати багато варіацій, які переважно залежать від рівня виховання та освіти батьків, національних особливостей, матеріальних можливостей, відношення батьків до освіти загалом, рівня мотивації до навчання, віку дітей тощо.

У зв'язку з цим постає питання – як необхідно заповнити лакуну, що розділяє осіб чоловічої та жіночої статі у вивченні ІМ, якими технологіями, методами, формами навчання має оперувати вчитель, аби максимально зменшити числові показники цих розмежувань. Двадцятирічний досвід викладання англійської та латинської мов у школі, коледжі та університеті, не підкріплений жодними науковими експериментами, окрім спостереження та власного аналізу, дозволяє ствердно сказати те, що 1) дівчаткам мови “даються” легше; 2) незважаючи на наявність “успішних” хлопців у вивченні мов, відсоток “успішних” дівчат є вищим; 3) фемінізація професії вчительки ІМ своїм результатом має мінімальний відсоток абітурієнтів

факультетів іноземної філології чоловічої статі, а відтак маємо “замкнене коло”, яке закриває можливості як входження чоловіків-учителів у процес викладання ІМ, так і зняття стереотипу про фемінізованість ІМ як навчальної дисципліни.

Варто зауважити, що напрацювання з методики навчання ІМ у контексті гендеру починають з'являтися на освітніх теренах. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Т. Овчинікової (2007 р.) йдеться про принципи формування і розвиток гендерно детермінованих стратегій вивчення ІМ, критерії добору змісту навчання ІМ студентів університету (когнітивний, емотивний, комунікативно-мовленнєвий), які дозволяють діагностувати та коректувати успішність реалізації стратегії вивчення ІМ, випрацюваних у процесі формування вторинної мовної особистості тощо. Авторка дисертаційної роботи детермінує організацію процесу навчання ІМ фемінних та маскулінних типів особистості студентів, наголошує на визначенні індивідуальних стратегій вивчення ІМ відповідно до гендерної ідентичності тих, хто навчається, передбачає інформованість студентів відносно гендерно детермінованих особистісних стратегій вивчення ІМ, а також іншомовних гендерних стереотипах та гендерно маркованих мовних реалій культури мови, яка вивчається [8, с. 14].

Вагомим у контексті навчання ІМ має бути не перевага дівчаток у вербальних здібностях та побудова відповідного алгоритму методики, а *пошук шляхів та технологій розвитку нових філологічних талантів як серед дівчаток, так і хлопчиків*. Результат вищесказаного крізь призму методики навчання ІМ та диференційованого підходу бачимо у декількох висновках:

- диференційований підхід як один із напрямів індивідуалізації навчання ІМ потребує “прихованого” урахування чинника гендеру, обумовленого майстерністю самого педагога;
- гендерні відмінності у формуванні іншомовної комунікативної компетентності є, однак вони обумовлені як різними типами пам'яті (декларативна у дівчаток та процедурна у хлопчиків), так і різними механізмами оволодіння мовою (М. Каушанська, Т. Улман та ін.);
- не коректною є думка про перевагу “жіночого” філологічного мислення над “чоловічим”: воно не є кращим чи гіршим, воно просто є інакшим. Саме тому в одних видах мовленнєвої діяльності більш успішними є хлопчики, а в інших – дівчатка;
- організація групових форм роботи в умовах диференційованого підходу має алгоритмізуватися не за принципом “хлопчики-дівчатка”, а за гендерним типом особистості учня/студента;
- для продуктивного формування іншомовної комунікативної компетентності учнів/студентів учителю слід використовувати ті форми, методи, засоби навчання, що відповідають гендерним типам особистості. Наприклад, за результатами дослідження Т. Овчинікової [8, с. 17], маскулінний тип тяжіє до самостійних форм навчання із застосуванням сучасних комп'ютерних технологій, а також саме цій гендерній групі комфортним є домінування вербально-логічних компонентів над образними, у той час як фемінний тип надає перевагу колективним формам вивчення ІМ безпосередньо під керівництвом вчителя із перевагою комунікативних вправ тощо.

Отже, реалізація диференційованого підходу крізь призму гендеру має відбуватися шляхом формування і розвитку гендерно детермінованих стратегій навчання ІМ учнів/студентів фемінного та маскуліного типів особистості, урахування їхніх індивідуальних характеристик, що сприятиме ефективності процесу навчання ІМ. Діагностування типів особистості за ознакою фемінності/маскулінності (за методикою “маскулінність-фемінність” С. Бем, 1974 р.), перегляд та оновлення змісту навчання ІМ за предметним та процесуальним аспектом із урахуванням гендерних характеристик мовної особистості, заувага ознак гендерної суб'єктивності та ідентичності на етапах розробки навчальних планів та програм, фахової підготовки майбутніх учителів-філологів із формуванням здатності до моделювання ефективного впливу вербальних і невербальних факторів навчального середовища, методів та форм роботи зі зняттям елементів гендерної стереотипізації закладе основи реалізації одного із складників диференційованого підходу у навчанні ІМ – гендерного складника.

Список використаних джерел

1. Бендас Т.В. Гендерная психология : учебное пособие для вузов / Татьяна Владимировна Бендас. – СПб : “Питер”, 2017. – 431 с.
2. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке : учебное пособие / Иван Дмитриевич Бутузов. – Новгород : ЛГПИ, 1972. – 72 с.
3. Гендер для медій : підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціокультурних спеціальностей. – К. : Критика, 2014. – 217 с.
4. Дидактика средней школы : учебное пособие для студентов пед. инс-тов / Под редакцией М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
5. Кон І. Психологія статевих відмінностей / Ігор Кон // Гендерна педагогіка : хрестоматія. – Суми : ВТД Університетська книга, 2006. – С. 106–111.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Навчання іноземної мови в умовах інформатизації шкільної освіти : [колективна монографія] / Заг. ред. Коваль Т.І. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – 284 с.
8. Овчинникова Т.Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 “Общая педагогика и образование” / Т.Е. Овчинникова. – Оренбург, 2007 – 22 с.
9. Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации обучения в общеобразовательной школе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Ирина Михайловна Осмоловская. – М., 2002. – 314 с.
10. Основи теорії гендеру : навчальний посібник. – Київ : К.І.С., 2004. – 536 с.
11. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / Петро Іванович Сікорський. – Львів : Каменярь, 1998. – 196 с.
12. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителя / Андрей Викторович Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
13. Чередов И.М. О дифференциации обучения на уроках / Иван Михеевич Чередов. – Омск, Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1973. – 155 с.
14. Kaushanskaya, Margarita. “Gender Differences in Adult Word Learning”. *Acta Psychologica* 137 (2011): 24–35. Print.
15. Steinhauer, Karsten, and Thomas Ulman. “Consecutive ERP Effects of Morpho-Phonology and Morpho-Syntax”. *Brain and Language* 83 (2002): 62–65. Print.
16. Hyde, Janet. “The Gender Similarities Hypothesis.” *American Psychologist* 60 (2005): 581–592. Print.
17. Maccoby E. and Jacklin C. *The Psychology of Sex Differences* / E. Maccoby, C. Jacklin. – Stanford : Stanford University Press, 1974. – 362 p.
18. *Gender and Education: The Evidence on Pupils in England* / Published by the Department for Education and Skills on behalf of HM Government, 2007. – 127 p.
19. Wiliam, Dylan. “Assessment: Social Justice and Social Consequences: Review Essay”. *British Educational Research Journal*, 26 (2000): 661–663. Print.

An article focuses its attention towards the differentiated approach and the gender in the methodology of foreign languages teaching. The objectives and the content of the differentiated approach and the gender have been characterized, the essence of the notions “gender”, “gender differences” in teaching/learning have been defined. It was investigated that there are many theories of why male and female students differ in their cognitive abilities and educational outcomes. For example, the gender gap in English, according to the results of PISA, in favour of girls has been wide and persistent over six decades of exam records.

It has been revealed that the main task in methodology from the point of gender is to search new methodological strategies and technologies of the development new talented male and female students in

philology. M. Kaushanskaya claims that the presence of gender differences on linguistic tasks suggests that the mechanisms of language acquisition may be somewhat distinct for males and females.

Methodological recommendations have been developed: the differentiated approach needs “hidden” consideration of gender factor in the process of teaching; gender differences in the development of the communicative competence are based on the different types of memory (Declarative/Procedural Model), different styles of learning languages etc.; the arrangement of group work according to the differentiated approach has to be organized through gender type of person (masculine/feminine); it is not correct to think that female philological mind has its advantages; the effective development of communicative competence of male and female students needs to use forms, methods, learning tools that respond gender types of personality.

Masculine gender type tends to self-dependent forms of leaning with using computer technologies and domination of verbal and logical components. Feminine gender type prefers communicative exercises, collective forms of work with the guidance of teacher.

Thus, implementation of the differentiated approach on the base of the gender needs to be realized through the development of the gender determined strategies of teaching foreign languages.

Key words: differentiated approach, gender, gender differences, gender type, the foreign languages teaching.

УДК 372.461(07)

Наталія Третяк
Nataliia Tretiak

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR PUPILS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE

У статті розкрито мету національного виховання свідомого громадянина, патріота; шляхи впровадження національно-патріотичного виховання в навчально-виховний процес у початкових класах. Визначено напрями громадянської компетентності учнів на уроках української мови. З'ясовано роль дидактичного матеріалу та загальношкільних проєктів для формування національної свідомості учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотизм, самосвідомість, свідомість, молодші школярі, культура, етикет, розвиток, національна гідність, загальноосвітні навчальні заклади.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що “національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної художньо-естетичної, трудової, екологічної культури” [1, с. 4].

Питання українського національного менталітету в своїх працях досліджували ще М. Грушевський, М. Максимович, О. Потебня, Г. Сковорода, П. Чубинський, П. Юркевич та багато інших.

Значний внесок у розвиток методики формування національної самосвідомості зробили вітчизняні педагоги, психологи Н. Волошина, Г. Ващенко, Г. Гуменюк, О. Дорошкевич, О. Духнович, Н. Кузьміна, С. Кірсанова, О. Колоскіна, П. Куліш, М. Павленко, В. Постовий та інші.

Проблеми розвитку вітчизняної педагогічної думки у сфері формування національної свідомості громадян України досліджували А. Алексюк, І. Дзюба, В. Дончик, М. Євтух, М. Стельмахович, Д. Тхоржевський.

Проте проблема педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості особистості молодших школярів як особливої цілісності ще не набула належного наукового аналізу. Отже, актуальність дослідження зумовлена недостатнім рівнем розвитку національної свідомості в учнів початкових класів; потребою загальноосвітніх навчальних закладів у створенні умов для якісного засвоєння учнями цінностей національної культури; усвідомленням більшістю вчителів початкових класів необхідності у підвищенні власного рівня готовності до стимулювання розвитку національної свідомості особистості школяра і відсутністю в теорії виховання положень щодо моделі оволодіння учнем національними цінностями.

Об'єкт дослідження – процес формування національного патріотизму в учнів початкових класів на уроках української мови.

Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді серед виховних напрямів найбільш актуальним сьогодні виступає патріотичне виховання, що закладає фундамент для формування свідомості як сучасної молоді, так і прийдешніх поколінь українців, що вбачатимуть у державі запоруку особистісного розвитку і сповідуватимуть ідеї гуманізму, демократії, свободи, толерантності, вираженості та відповідальності за своє життя та долю рідної держави.

Враховуючи нові суспільно-політичні реалії в державі, саме школа повинна стати осередком становлення громадянина-патріота України, виховувати в молодого покоління високу патріотичну свідомість, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності держави.

Виховання громадянськості та патріотизму на уроках мови і літературного читання сприяє збагаченню духовного світогляду школярів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю.

Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особи. Це свідомо громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється у готовності служити Україні, встати на її захист; у визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими. Таке розуміння патріотизму є базовим для усвідомлення сутності цього феномена в умовах розбудови правової держави.

Формування національної самосвідомості школярів виражається в усвідомленні власної національно-етнічної приналежності, шанобливому ставленні до історії і культури національно-етнічної спільноти і представників інших націй, патріотичних почуттях і патріотичній самосвідомості. З позиції В. Сухомлинського, патріотизм є почуттям, у якому органічно переплітається любов до малої Батьківщини з її народом, природою, традиціями і культурою та почуття кохання, вірності, поваги до своєї держави, готовність їй служити [3, с. 318]. Міцна нація починається з міцної родини, де дітям переходить мудра наука любові, довіри, взаємної вимогливості і відповідальності. Виховувати патріотичні почуття вчителю початкових класів необхідно з обговорення зі школярами аспектів сутності родини та її місця в житті дитини, взаємовідносин учнів з рідними, уміло поєднуючи бесіду з використанням відповідних психологічних вправ і завдань.

Провідне місце у формуванні національно-патріотичних почуттів у школярів посідає вивчення української мови. Адже патріотизм починається саме зі ставлення до рідної мови. Підростаюче покоління має усвідомити, що без оволодіння державною мовою неможливо

стати повноцінним громадянином своєї держави, патріотом України та й просто інтелігентною людиною, кваліфікованим спеціалістом будь-якої галузі господарства.

У початкових класах соціальна і громадянська компетентності як ключові спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських якостей, дотримання соціальних норм і правил.

Патріотичне виховання молодших школярів на уроках української мови здійснюється через реалізацію соціокультурної змістової лінії. Зокрема, звертається увага учнів на багатство і милозвучність української мови, її красу, значення української мови для становлення незалежної, самостійної держави, роль української мови як державної. Формуючи культуру спілкування, вчитель працює над збагаченням мовлення молодших школярів українськими формами звертання та формами мовленнєвого етикету, демонструє їх зв'язок з національними традиціями та звичаями. Учні краще запам'ятовують етикетні формули з віршованих текстів, аналізуючи їх, вивчаючи напам'ять. Наприклад:

<i>Сію дитині</i>	<i>“Доброго ранку!”</i> ,
<i>В серденько ласку.</i>	<i>“Світлої днини!”</i> –
<i>Сійся-родися</i>	<i>Щедро даруй ти</i>
<i>Ніжне “будь ласка”,</i>	<i>Людям, дитино!</i>
<i>Вдячне “спасибі”,</i>	<i>Мова барвиста,</i>
<i>“Вибач” тремтливе, –</i>	<i>Мова багата,</i>
<i>Слово у серці –</i>	<i>Рідна і тепла,</i>
<i>Як зернятко в ниві.</i>	<i>Як батьківська хата.</i>

В. Гринько

У процесі опрацювання правила вживання великої літери у власних назвах зосереджується увага учнів на застосування цього правила під час запису назви нашої Батьківщини, її столиці, рідного селища, річок, морів, гір та інших географічних назв України.

Чільне місце на уроках української мови та літературного читання займає використання малих фольклорних форм – загадок, лічилок, приказок та прислів'їв, народних прикмет, уривків з казок, дитячих пісень, колядок, щедрівок, веснянок тощо. У процесі реалізації їх виховного потенціалу, слід пояснювати дітям, що багатство і розмаїття народної творчості свідчить про мудрість і талановитість українського народу, а знання і трепетне ставлення до них є запорукою збереження цього багатства для майбутніх поколінь.

Робота над формуванням патріотизму проводиться як на уроках української мови, так і в позаурочний час. Насамперед цьому сприяє правильно дібраний дидактичний матеріал.

Патріотичне виховання має проходити через засвоєння молодшим школярем сприймання “мое, рідне, люблю”, починаючи від родини, отчого дому як первинного осередку соціалізації дитини і переходячи в подальшому до аналогічного сприймання школярем рідного міста, своєї країни та народу.

З цією метою пропонуємо, наприклад, провести аналітичну роботу над віршем М. Бакая “У РІДНОМУ КРАЇ”.

<i>Одна Батьківщина, і двох не буває,</i>	<i>Тут мамина пісня лунає і нині,</i>
<i>Місця, де родилися, завжди святі.</i>	<i>Її підхопили поля і гаї.</i>
<i>Хто рідну оселю свою забуває,</i>	<i>Її вечорами по всій Україні</i>
<i>Той долі не знайде в житті.</i>	<i>Співають в садах солов'ї.</i>
<i>У рідному краї і серце співає,</i>	
<i>Лелеки здалека нам весни несуть.</i>	<i>І я припадаю до неї устами,</i>
<i>У рідному краї і небо безкрає,</i>	<i>І серцем вбираю, мов спраглий води.</i>
<i>Потоки, потоки, мов струни, течуть.</i>	<i>Без рідної мови, без пісні,</i>
	<i>Без мами збідніє, збідніє земля назавжди.</i>

У молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання, виховувати в неї любов до рідного дому, краю,

вулиці, своєї країни її природи, рідного слова, побуту, традицій. З цією метою пропонуємо використати такі тексти:

*Живу я в Україні,
Де річки, озера сині, –
Чиста в них вода, прозора,
В дно глибинне світять зорі.
Найгарніші наші села,
Люди мудрі і веселі,
Хати білі, чепурненькі,
Діти всі такі гарненькі...
Маки в полі червоніють,
І волошки ген синіють,
Всі сади такі плодючі,
Огороди всі родючі.
Наша Україно мила,
Донька я твоя щаслива.*

Г. Камісарова

РІДНА ХАТА

*Різні в світі є країни,
Різні люди є у світі,
Різні гори, полонини,
Різні трави, різні квіти.*

*Є з усіх одна країна,
Найрідніша нам усім,
То – прекрасна Україна,
Нашого народу дім.*

*Там шумлять степи безкраї,
Наче вміють говорити,
Там ясніше сонце сяє,
Там солодше пахнуть квіти.*

*Різні в світі є країни,
Гарні є і є багаті,
Та найкраще в Україні,
Бо найкраще в рідній хаті.*

О. Василенко

Важливим традиційним засобом національно-патріотичного виховання є вивчення символіки нашого народу. У кожному класі створено класні куточки, де є зображення герба, прапора та гімну України. Великі можливості для національного виховання учнів дають вдало дібрані тексти. Наприклад:

КОНСТИТУЦІЯ УКРАЇНИ

*Конституцію читають
Тато, мама і дідусь,
Я на неї теж дивлюсь,
Сторінки перегортаю.
Гарна книжка і цікава,
Всіх добра навчає
І дарує людям право,
Від зла захищає.
Скоро я навчусь читати
І сам прочитаю,
Бо вже дуже хочу знати,
Які права маю.*

ПРАПОР

*Прапор – це державний символ
Він є в кожній державі;
Це для всіх – ознака сили,
Це для всіх – ознака слави.*

*Синьо-жовтий прапор маєм:
Синє – небо, жовте – жито;
Прапор цей оберігаєм,
Він – святиня, знають діти.*

*Прапор свій здійсмаєм гордо,
Ми з ним дужі і єдині,
Ми навіки вже – народом,
Українським, в Україні.*

Н. Поклад

ГЕРБ

*Наш герб – тризуб,
Це воля, слава й сила;
Наш герб – тризуб.
Недоля нас косила,*

*Та ми зросли, ми є,
Ми завжди будем,
Добро і пісню несемо
Ми людям.*

Н. Поклад

УКРАЇНСЬКИЙ ВІНОЧОК

У віночку нашім
 Різнобарвні квіти –
 Символ України
 І дарунок літа.
 Тож усім на нього
 Подивитись любо:
 Гілочку зелену
 Узяли у дуба,
 Квіточку любистку,
 Щоб усіх любили,
 У барвінку листя,
 Аби довго жили.
 Чорнобривців квіти,
 Щоб чорніли брови,

Кетяги калини –
 Для краси й любові.
 У вінок влітають
 Колосочки жита,
 Щоб могли багато
 І в достатку жити.
 А в червонім маку,
 Що цвіте у полі,
 Кров людей, пролита
 У боях за волю.
 Є ще різні квіти
 В нашім ріднім краї,
 Їх веселе літо
 У вінок влітає.

Л. Савчук

У початкових класах закладається основа національної свідомості учнів, любов до рідної землі, своєї “малої батьківщини”, виховується патріотична гордість за минуле і сучасне України, любов до рідної мови, формується духовно розвинена, творча, працелюбна особистість.

Під час проведення уроків української мови потрібно використовувати сучасні тексти шкільних підручників, що руйнують стереотип неповноцінності української мови, який раніше активно насаджувався українцям. Це сприятиме утвердженню в підростаючого покоління думки про те, що українська мова є сучасною, багатого, культурною, розвинутою мовою, що здатна обслуговувати усі сфери життя суспільства. З цією метою пропонуємо використати віршовані тексти про мову. Наприклад:

РІДНА МОВА

Спитай себе, дитино, хто ти є,
 І в серці обізветься рідна мова;
 І в голосі ясним ім'я твоє
 Просяє, наче зірка світанкова.
 З родинного гнізда, немов пташа,
 Ти полетиш, де світу далечизна,
 Та в рідній мові буде вся душа
 І вся твоя дорога, вся Вітчизна.
 У просторах, яким немає меж,
 Не згубишся, як на вітрах полова.
 Моря перелетиш і не впадеш,
 Допоки буде в серці рідна мова

Д. Павличко

Як то гарно, любі діти,
 У вікно вам виглядати!
 В ньому все: тополі, квіти,
 Сонце й поле біля хати.
 На оте вікно ранкове,
 Що голівки ваші гріє,
 Схожа наша рідна мова –
 Цілий світ вона відкріє!
 Бережіть її малята,
 Бо вона – віконце миле,
 Що колись до нього мати
 Піднесла вас, посадила...

В. Терен

Отже, основними умовами патріотичного виховання молодших школярів є: створення ситуацій внутрішнього сприйняття учнями знань про українську культуру; педагогічне забезпечення процесу формування в учнів особистісного значення діяльності в напрямі оволодіння національними цінностями; застосування вчителем на уроках української мови дидактичного матеріалу, що створює емоційно-естетичний фон, який стає засобом розвитку національної свідомості особистості молодшого школяра. Добираючи для опрацювання на уроках мови дидактичний матеріал, доцільно зосередитися на патріотичній тематиці, яка сприяє вихованню честі, гідності та інших важливих духовних якостей захисників і будівничих вітчизняної державності.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33) – С. 4–6.
2. Система виховання в початковій школі (за Національною програмою виховання МОН України) / упор. А. В. Лихва. – Харків : Основа, 2011. – 376 с.
3. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Вибр. тво ри у 5-ти т. : Том 5. – Київ : Вища школа, 1983. – 330 с.

The article reveals the goal of national education of a conscious citizen, a patriot; the ways of introducing national-patriotic education into the educational process in primary school; the role of school in the formation of a citizen-patriot. School is considered to become the centre of the formation of the citizen-patriot of Ukraine. It should bring up the young generation's high patriotic consciousness, sense of loyalty, love to the Motherland, care for the good of his people, readiness to fulfil the civil and constitutional duty protecting national interests, integrity and independence of the state.

The article also reveals the essence of patriotism: patriotism is a creative act of the person's spiritual self-determination. It is a conscious civic position, a special focus of the citizen's self-realization and social behaviour. The criteria of patriotism are love, loyalty and service to the Motherland, care for ensuring the integrity and sovereignty of Ukraine, care for its constant development in the direction of democratic national revival, and promoting the harmonization of state, social and personal interests in everyday life. In the case of a threat to the national security, patriotism is manifested in the readiness to serve and protect Ukraine, in the priority of public and state interests over personal. Such an understanding of patriotism is the basis for understanding the essence of this phenomenon in the context of building the law state.

The directions of pupils' civic competence at the lessons of Ukrainian language are determined. The role of didactic material and general school projects for the formation of junior pupils' national consciousness has been defined.

Key words: *patriotic education, patriotism, self-consciousness, consciousness, junior pupils, culture, etiquette, development, national dignity, secondary educational institutions.*

УДК 37.016:821.161.2

*Ірина Тригуб
Iryna Tryhub*

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ КОНТЕКСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ
ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ****LITERARY CONTEXT AS AN EFFECTIVE MEANS OF IN-DEPTH STUDY
OF WORK OF ART**

У статті актуалізовано проблему контекстного вивчення української літератури в старшій профільній школі. Визначено структуру літературознавчого контексту та схарактеризовано особливості його застосування в процесі вивчення української літератури на профільному рівні.

Ключові слова: *шкільна освіта, профільне навчання, українська література, методика навчання, контекстне вивчення літератури, літературознавчий контекст, теоретико-літературна компетенція.*

Ефективним засобом підвищення якості сучасної шкільної літературної освіти в умовах профільного навчання є контекстне вивчення художнього твору. Системне практикування певних видів контексту (біографічного, культурологічного, літературознавчого тощо) на

різних етапах опрацювання навчального матеріалу обумовлено необхідністю удосконалення умінь старшокласників аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням його художньої, естетичної та ідейної цілісності.

Використання літературознавчого контексту орієнтовано на формування учнівських умінь визначати оригінальність та новаторство художнього твору, особливості літературного процесу певного періоду, ознаки літературних напрямів, течій і шкіл та індивідуального стилю письменника, вдосконалення вмінь школярів опрацьовувати теоретико-літературні та критичні статті, користуватися довідниковими джерелами різного типу, рецензувати прочитані художні твори, готувати презентації, повідомлення, доповіді, реферати, проекти на літературні теми. Організація такого навчання загалом сприяє виробленню теоретико-літературної компетенції школярів, розвитку їхніх здібностей з опорою на наукову інформацію, що є одним із чинників забезпечення профільної підготовки старшокласників.

Проблема поетапного формування теоретико-літературних понять учнів висвітлена в працях О. Бандури, Г. Бітківської, Г. Беленького, Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, М. Снежневської та інших учених-методистів.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглядалися в наукових роботах А. Градовського, Ж. Клименко, Ю. Горідько, С. Жили, С. Сафарян, Ю. Рибінської, Н. Білоус. Ідея контекстно-дискурсивного підходу запропонована М. Бахтіним. Учений започаткував розгляд тексту та його елементів як співвідношення з іншими текстами та переосмислення в новому контексті. Системно питання контекстного вивчення творів зарубіжної літератури у шкільному літературному курсі розкрито у дисертаційному дослідженні В. Гладишева. Однак проблема контекстного вивчення української літератури в умовах профільного навчання потребує окремого розгляду.

Мета статті – розкрити специфіку системного застосування літературознавчого контексту в процесі вивчення української літератури в умовах профільного навчання.

Контекст як система внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності особистості, має значний вплив як на процес, так і на результати сприйняття, розуміння і осмислення різної інформації, зокрема й навчальної, оскільки обумовлює сенс і значення конкретної ситуації та її компонентів. Внутрішній контекст передбачає знання, досвід та індивідуальні психологічні характеристики особистості; зовнішній – інформаційні, предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші ситуації діяльності людини.

Загалом доцільність контекстного вивчення художнього твору пояснюється необхідністю дотримання принципу науковості шкільного вивчення літератури. У процесі шкільного контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності учня з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів і результатів.

Контекстне вивчення літератури є методично виправданим у старшій (профільній) школі, оскільки на цьому етапі навчання старшокласниками вивчений достатній об'єм текстів класичних художніх творів, накопичений значний літературний досвід, що вимагає системного осмислення, широких історико-літературних асоціацій. Вивчення літературного твору не лише як самостійного художнього явища, а в контексті світового історико-культурного процесу дозволяє осмислити національну літературу як невід'ємний складник світового мистецтва, досягнути літературний процес у єдності історико-літературних зв'язків, усвідомити динаміку його поступального руху, зумовлену попереднім творчим досвідом. Розгляд художніх творів на уроках української літератури та заняттях літературних курсів за вибором у контексті вітчизняної і зарубіжної літератури, історії мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках із іншими художніми текстами та творами інших видів мистецтва сприяє формуванню читацької компетентності та підвищення рівня загальної культури старшокласників.

Кожен художній твір виникає в певному літературному середовищі, тому його вивчення має відбуватися з урахуванням літературознавчого контексту, оскільки контекст визначається взаємозв'язками та взаємозумовленістю. Державним стандартом базової і повної загальної

середньої освіти реалізація літературознавчої лінії передбачає вивчення учнями художніх творів української, світової (зарубіжної) літератури та літератури національних меншин у єдності змісту і форми, оволодіння “основними літературознавчими поняттями, застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації творів, розгляд літературних творів, явищ і фактів у контексті літературного процесу, виявлення специфіки літературних напрямів, течій, шкіл у розвитку літератури, розкриття жанрово-стильових особливостей художніх творів, ознайомлення учнів із основними принципами художнього перекладу [4].

Ідея контекстного підходу до літературного твору належить А. Єсіну. В праці “Принципи аналізу літературного твору” вчений визначив контекстний підхід допоміжним видом аналізу художнього твору. А. Єсін вирізняв історичний, біографічний та літературний контексти.

Шкільний аналіз художнього твору має попереджувати робота, що включає комплексне осмислення школярами різних видів контексту, оскільки художнє слово розкривається всім контекстом цілого, що виявляється як у тексті, так і поза ним. Таким чином у процесі літературознавчого аналізу глибину осягнення твору забезпечує залучення системи контекстів: літературного, біографічного, історичного та культурологічного. Літературний контекст розуміємо як інформацію про письменника, традиції та новаторство літературного процесу в його взаємозв'язках із мистецтвом. Біографічний контекст включає повідомлення про письменника біографічного змісту. Історичний контекст дозволяє отримати уявлення про епоху, що здійснила вплив на письменника та його творчість. Звернення до культурологічного контексту передбачає вмотивоване використання матеріалів із різних галузей культури та мистецтва, що суголосні з творчістю письменника, що вивчається і шкільному курсі літератури. Потрібно розуміти, що необхідність використання того чи іншого виду контексту зумовлена самим художнім твором.

Використання літературознавчого контексту набуває особливої значущості в умовах профільного навчання. Специфіка проведення шкільного літературознавчого аналізу художнього твору в класах філологічного напряму обумовлена необхідністю врахування підвищеного рівня творчих здібностей та пізнавальних інтересів старшокласників, що передбачає поглиблене вивчення української літератури на профільному рівні.

У літературознавстві розрізняється внутрішній та зовнішній текстові контексти. Внутрішній контекст визначається самим художнім твором та його особистісним сприйняттям читачем. Зовнішній текстовий контекст виявляється поза текстом у зв'язках із зовнішнім світом літератури, культури, науки, соціальних відносин тощо. Літературознавці вказують на смислові, сюжетні, емоційні, філософські форми контексту, на програмування контексту заголовком, іменами традиційних персонажів, авторськими сингалами, що викликають певні очікування.

Навчальні програми для профільної школи з української та зарубіжної літератур укладено за хронологічним принципом відповідно до усталеної в літературознавстві періодизації літературного процесу. Така структура дозволяє на практиці реалізувати вивчення української та зарубіжної літератур у літературознавчому контексті. Так, у Пояснювальній записці до програми з української літератури для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів одним із методологічних та методичних принципів її побудови визначено “забезпечення естетичного сприйняття та прочитання художніх творів у контексті сучасного літературознавства” [8, с. 4].

У змістовому компоненті чинних навчальних програм із української літератури для профільної школи виокремлено рубрику “Теорія літератури”, що визначає теоретико-літературні поняття, оволодіння якими необхідне для розуміння ідейно-художнього змісту програмових творів. Важливо, що для вивчення на рівні стандарту, академічному та на профільному рівні передбачено відповідний обсяг навчального матеріалу з теорії літератури. Окрім того, програмою профільного рівня відведено окремі навчальні години для заняття “Науково-теоретичні основи вивчення літератури і початки літературної творчості народу” [8, с. 8].

Теоретико-літературні поняття розглядаються методистами як інструмент проникнення в художню тканину твору, що дозволяє учневі глибоко зрозуміти його внутрішню будову, розкрити ідейно-художній зміст. Слушною є думка В. Гладишева, який вказує на об'єктивний характер необхідності звернення до літературознавчого контексту в процесі вивчення літературного твору в школі, що зумовлено “поєднанням у цьому творі традиційного і новаторського начал; це поєднання відображає природу творчої індивідуальності письменника і робить його твір явищем літературної дійсності” [2, с. 42].

Учнів потрібно навчити виявляти певні літературні явища, розглянуті на прикладі окремого художнього твору, і в інших типологічно або генетично споріднених творах. Така організація навчання сприяє реалізації внутрішньо літературних та міжлітературних зв'язків, формуванню поняття про контекст як функціонування національної літератури – невід'ємного компонента світового культурного процесу. Отже, такий вид організації навчальної діяльності на уроці не повинен бути епізодичним.

Застосування літературознавчого контексту в профільних філологічних класах орієнтовано на узагальнення та систематизацію учнівських знань із історії, теорії літератури, літературної критики, здобутих на уроках української та зарубіжної літератур, літератури національних меншин, художньої культури, а також на заняттях варіативних літературних курсів за вибором. Учителю має спрямувати навчальний процес на усвідомлення учнями-читачами закономірностей розвитку та характерних ознак сучасного вітчизняного й зарубіжного літературознавства, а також на вдосконалення вмінь літературознавчого аналізу з використанням усталеного та інноваційного категоріального апарату.

Систематичне опрацювання елементів теорії літератури, актуалізація набутих знань, їх поглиблення та розширення, застосування елементів компаративного аналізу художнього твору дозволить школярам вийти на рівень узагальнення, виявлення їх ознак у інших творах національної та зарубіжної літератури, а, відтак, розуміння закономірностей розвитку світового літературного процесу, його цілісності, усвідомлення української літератури як органічної повноцінної складової світового мистецтва. На думку В. Градовського, “установлення контактів між кількома літературними явищами також сприятиме формуванню національної самосвідомості, гуманістичного світогляду і патріотичних почуттів учнів” [3].

До навчальних планів класів філологічного напрямку може бути введено окремий теоретико-літературний спецкурс, або ж передбачено вивчення основ теорії літератури в контексті іншої теми. Так, формування в старшокласників поглибленого розуміння природи мистецтва слова в процесі опрацювання курсу за вибором “Поетична лабораторія” вимагає осмислення, низки теоретико-літературних понять та феномену мистецтва слова загалом [6].

На осмислення конкретно-історичних умов розвитку українського літературного процесу від 70-х років ХХ ст. до сьогодення спрямований спецкурс “Сучасна українська література”. У процесі аналізу та інтерпретації художнього тексту розвивається здатність учнів розуміти специфіку постмодерного світовідчуття, сприймати літературний твір із урахуванням задуму і стилю автора [6].

Укладачі програм спецкурсів суголосні в тому, що в процесі вивчення теорії літератури в школі потрібно враховувати вікові особливості сприймання наукової інформації учнями-читачами, уникати механічного запам'ятовування старшокласниками понять і термінів, що виходять за межі шкільних навчальних програм рівня стандарту, академічного рівня. Навчальний матеріал таких спецкурсів зазвичай корелює із програмовим матеріалом української та зарубіжної літератур для 10–11-х класів загальноосвітньої школи, однак деякі теми спецкурсу доповнюють, розширюють навчальний матеріал про творчість видатних митців зі шкільних курсів літератур, ознайомлюють учнів із творчістю письменників, літературознавців та літературних критиків, що не передбачено програмами інваріантної частини навчального плану.

На заняттях літературних спецкурсів цілком доречно використовувати й тексти позапрограмових художніх творів, основними критеріями відбору яких є їх висока

художня цінність, національні культурно-історичні традиції, гуманістична спрямованість, позитивний вплив на особистість учня, а також відповідність його читацьким інтересам та віковим особливостям. На таких заняттях учитель-словесник має можливість вдосконалювати зв'язне мовлення старшокласників, розвивати їхнє аналітичне мислення, вміння глибоко опрацьовувати літературно-критичні статті та користуватися науковими інформаційними джерелами різного типу.

Зауважимо, що вивчення теорії літератури не є методично доцільним на заняттях факультативів, оскільки вони не розраховані на класи філологічного напрямку, а їх зміст безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним матеріалом шкільного літературного курсу.

Отже, літературознавчий контекст надає процесу навчання системності й послідовності, забезпечує глибину осягнення старшокласниками предметних знань. Методично обґрунтованим на уроці літератури є оперування відомостями з історії літератури, теорії літератури та літературної критики як структурних елементів літературознавства, що сприяє формуванню не лише читацької компетентності учнів, а й набуттю ними предметних знань та вдосконаленню компетентностей, взаємопов'язаних із ціннісними установками учня, що є необхідними для його успішної самореалізації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 338 с.
2. Гладисhev В. В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : дис... : д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гладисhev Володимир Володимирович ; Миколаївський держ. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2008. – 426 с.
3. Градовський А. В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Градовський Анатолій Володимирович ; Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2004. – 437 с.
4. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили / Д.С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 288 с.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п (дата звернення: 15.03.2013).
6. Програми курсів за вибором і факультативів з української літератури. 8-11 класи / За заг. ред. К.В. Таранік-Ткачук. – К. : Грамота, 2011. – С. 178–195.
7. Словарь литературоведческих терминов / Сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
8. Українська література. 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). Профільний рівень / За заг. ред. Р.В. Мовчан. – К. : Грамота, 2011. – 152 с.

The article focuses on the problem of contextual study of Ukrainian literature in the senior profile school. It is argued that the study of works of art in the context of the national and world literary process, of art, philosophical theories, in the interrelations with other artistic texts and works of other types of art effectively contributes to the formation of readership competence of senior pupils, as well as to the increase of their general culture.

The structure of the literary context is determined and the peculiarities of its application in the process of studying Ukrainian literature at the profile level are described. It is argued that the use of the literary

context is an important factor in form students' abilities to determine the originality and innovation of works of art, the particulars of the literary process of a particular period, the signs of literary trends, currents and schools, and the individual writing style of the writer, to improve the skills to study theoretical and critical articles, to use reference sources of different types, to review the works of art, to make presentations, reports, abstracts, to create projects on literary topics.

There is an opinion on the effectiveness of studying the theory of literature in the process of analysis and interpretation of work of art at the lessons of Ukrainian literature.

It is noted that the study of theoretical and literary information contributes to the development of the reader's competence of senior pupils, that is, the comprehension of the word of art as an aesthetic phenomenon, a deep understanding of the ideological and artistic significance of work of art, and the deepening of the ability to independently analyze and interpret of works of art based on the literary context.

It is proved that taking into account the psychological and pedagogical peculiarities of the perception of senior pupils of works of art, the deepening of theoretical and literary preparation of students, the use of opportunities for literary courses of choice, the widespread use of contextual study of Ukrainian literature are effective factors in its in-depth study in the classes of the philological direction (the profile of Ukrainian philology).

Key words: school education, profile training, Ukrainian literature, teaching methods, contextual study of literature, literary context, theoretical and literary competence.

УДК 37.011.+372.881.1

Світлана Шандрюк
Svitlana Shandruk

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES: REFORMING OF PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті аналізуються проблеми професійної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема розглядаються шляхи адаптації передового американського досвіду реформування системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні. Позитивний досвід висококваліфікованої професійної підготовки американських учителів іноземних мов, який був виявлений під час дослідження, співвідноситься з конкретними завданнями реформування національної системи професійної підготовки вчителів іноземних мов, висвітлює нові джерела інновацій, управління та вдосконалення додипломної та післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів іноземних мов, реформування системи педагогічної освіти, додипломна та післядипломна підготовка, позитивний досвід США.

Reform of the system of compulsory secondary education reveals contradictory tendencies in the sphere of professional preparation of teachers in Ukraine which determine new demands for teachers of foreign languages because the task of preparation of secondary school graduates for world market integration, formation of comprehensive world idea, and adoption of cognitive and communicative methods of activity, ability to receive information from different sources is delegated to them.

Integration of Ukraine into European and world educational spheres the features of which are related to the nature of global processes, and also with the specific terms of development of social, economic, political, cultural and educational life of our country predetermines the demand of different

problems decision. According to The National Doctrine of Development of Education [1; 4] these problems include improvement of quality of education; monitoring of effective practice of educational system at the national level; decentralization of management of education through expansion of government-public partnerships in social sphere; structural reformation of the system of education according to the demands of continuing education; preparation of teachers and educational institutions for innovative activity; development of market of educational services; development of international cooperation; monitoring and use of the best foreign experience in education.

International experience of scientific analysis of teacher training in the US in the context of studying is of particular interest. Despite some differences in the historical, social and cultural aspects of the US and Ukraine, the functional commonality of national education systems makes it possible to experience the creative use of teacher training in the United States and contributes to the improvement of the Ukrainian system of teacher education in general and professional preparation of teachers of foreign languages in particular.

The purpose of this paper is to make a comparative pedagogic analysis of the modern systems of professional preparation of teachers of foreign languages of the USA and Ukraine and adaptation of the best American experience in modernization of Ukrainian education system.

The USA has convincing pedagogical achievements and the developed system of professional preparation of teachers. Theory and practice of education in the USA is based on old multinational and historical traditions and depend on public policy in the sphere of education.

American researchers contributed into theory and practice of teacher preparation in such aspects as: foundations of education research (D. Baker, A. Bandura, G. LeTendre, and others); teachers' role in education reform (H. Beare, B. Caldwell, R. Millikan, and others); teachers' preparation curriculum (D. Ball, D. Cohen, F. Forzani, and others); quality of professional preparation of teachers (W. Bergquist, J. Armstrong, and others); skills, abilities and knowledge of teachers (S. Barab, T. Duffy, D. Jonassen, S. Land, and others); professional development of teachers (J. Atkinson, D. Birch, B. Berry, D. Montgomery, R. Curtis, M. Hernandez, J. Wurtzel, J. Snyder, and others) [3; 5].

New approaches need considerable strategic and procedural reforms of both the system of public higher education and the state general system that will be resulted in modernization of long-term strategies and methods that do not answer modern demands. These reforms will need collaboration of leaders of higher education, governors and public school administrators in overcoming of political barriers and support of new idea of professional preparation of teachers.

Tendencies and challenges in professional activity of American teachers of foreign languages can be qualified as global, national and regional. Inevitable transformation of consciousness as the result of globalization changes content and form of education. School plays an extraordinarily important role in this process. The role of education in globalization became a spotlight of international financial institutions which assist development of education and effective support of teachers. The use of technological achievement, in particular of distance education, creates the tendency of transporting of western conceptions into new regions and to the population, giving them knowledge, generated by culturally dominant groups, and helping them to join consumer society. Another tendency of introduction of world standards of professional education, practice and professional development in this context becomes urgent [5].

During our research we found out that quality of teachers' preparation is determined by the US Department of Education as the general direction of development of the system of professional preparation of teachers of foreign languages. The state demands from American secondary school teachers of foreign languages to be highly qualified, to have at least bachelor's degree from a four-year education establishment, to receive complete state certification, and to be competent in the subject.

Tendency of centralization of education is observed lately in the USA. The strategy of public policy in the sphere of national education is recruiting, retention and rewarding of teachers of foreign languages who prepare American children to compete in global economy. The state adopts decision

to renew the value of secondary school certificates through improving of education standards and teachers' quality.

At federal level tendencies, related to professional practice of teachers of foreign languages, are determined as: accreditation of all pedagogical educational establishments; development of the voluntarily national system of evaluation of students' progress in order to determine the level of preparation of teachers; development of the programs of teachers' residentship (exceptionally prepared recruits to high needs schools); expansion and refinancing of mentor program; support of new and innovative ways of increase of teachers' salary.

The federal government controls and stimulates strict reforms that states perform in US public schools and provides substantial financing of educational sphere of those states that has adopted the requirements and accept programs of reformation.

Diverse nature of American nation created the tendency of organization of pre-service multicultural preparation of teachers and strategic recruiting and retention of teachers, representatives of minorities. In connection with the migratory tendencies of the US population in the search of work state certification, certification interrelation and teaching certificates acceptance by the states become extraordinarily actual [5].

In the process and theory of globalization school plays an important role as the basic formal agency of knowledge transmission. Distribution of education as a component of globalization process is considered to be the contribution to the process of world democratization. From position of globalization tendency of professional preparation of teachers the problem of multicultural education is extraordinarily challenging. The research "Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice" by B. Ngo from the University of Minnesota proves that school multicultural practice is constantly contradictory. It sharpens the problems and makes teachers the opponents of multicultural education [9, p.473-495]. The author of this research marks that it is necessary to reduce practice of conflicts and tension that certainly appears as the result of cultural differences. He is deeply convinced, that pedagogical education must offer approaches and possibilities of multicultural education.

Reforms in the sphere of pedagogical education are oriented at modernization of the programs of education, in which clinical practice occupies the basic position. It provides development of partner collaboration with school districts in which responsibility for teacher preparation is shared between public schools and universities.

To our mind one of the general tendencies of education despite strong centralization remains the tendency of decentralization of educational industry and the system of preparation of teachers. For example, state governments and state departments of education are competent in: standard-setting of professional education; development of plans of modernization of ineffective schools; coordination of the programs of preparation and retraining of teachers; introduction of the special system of evaluation of teachers and school administrators; initiatives for increase of status of teachers, their reward, and support.

We do agree that educators are the heart and soul of American education. Great teachers and principals are drawn to the profession because they want to nurture young people and watch them grow not only academically, but also socially and emotionally. They teach because of their belief in the power of education to transform lives. Strong teachers of foreign languages can boost students' academic achievement, improve their attitudes about school and themselves, and increase their ability to learn foreign languages. Highly effective teachers accelerate student learning, close achievement gaps that have persisted for decades, and build habits of mind that change the trajectories of students' lives [8]. Teachers of foreign languages come into the profession for differing reasons in different country contexts, in differing economic circumstances and with varying expectations of the rewards and challenges of the role. Common to all, however, is a need for appreciation, autonomy and affiliation – the latitude and discretion to exercise professional judgment, together with recognition and endorsement for such initiative and a sense of belonging to a cadre of like-minded people whose interests and motivations you share. The place of these within a hierarchy of needs varies country by

country depending on an essential infrastructure of safety, security, working conditions, resourcing and adequate remuneration [7].

Teachers, unlike most professions, are burdened with excessive expectations from society at large, caught between high expectation and low professional esteem. Debates may continue as to whether teaching meets the criteria of a 'profession', but it is impossible to deny the juxtaposition of low esteem and the highly specialized knowledge, skills, and 'bedside manner' which characterize high, and continuously rising, teaching standards in countries at the leading edge of development. John MacBeath in his work "Future of Teaching Profession" gives the commonly accepted criteria of what it means to be a 'professional'.

1. Theoretical knowledge and concomitant skills: professionals are assumed to have extensive theoretical knowledge and, deriving from that, skills that are exercised in practice.

2. High quality pre-service academic and professional preparation: professions usually require at least three years' academic accreditation plus professional induction, together with a requirement to demonstrate professional competence in the workplace.

3. Legal recognition and professional closure: professions tend to exclude those who have not met their requirements nor joined the appropriate professional body.

4. Induction: a period of induction and a trainee role is a prerequisite to being recognized as a full member of a professional body together with continuous upgrading of skills through continuing professional development.

5. Professional association: professions usually have professional bodies organized by their members, intended to enhance their status together with carefully controlled entrance requirements and membership.

6. Work autonomy: professionals retain control over their work and also have control over their own theoretical knowledge.

7. Code of professional conduct or ethics: professional bodies usually have codes of conduct or ethics for their members and disciplinary procedures for those who infringe the rules.

8. Self-regulation: professional bodies are self-regulating and independent from government.

9. Public service and altruism: services provided are for the public good and altruistic in nature.

10. Authority and legitimacy: professions have clear legal authority over some activities but also add legitimacy to a wide range of related activities.

11. Inaccessible and indeterminacy body of knowledge: the body of professional skills are relatively inaccessible to the uninitiated.

12. Mobility: skills, knowledge and authority belong to professionals as individuals, not the organisations for which they work and, as they move, they take their talents with them. Standardisation of professional training and procedures enhances such mobility.

Meeting the criteria to be a teacher goes beyond these formal categories [7, p.14-15].

Recently, individuals and organizations from across the field of education have increasingly called for a similar set of ambitious, comprehensive, and transformative improvements to the teaching profession. The work of a number of national organizations embraces shared notions of what must be done to advance the profession, including the work of the American Association of School Administrators (AASA), the American Federation of Teachers (AFT), the Council of Chief State School Officers (CCSSO), the Council of the Great City Schools (CGCS), the Federal Mediation and Conciliation Service (FMCS), the National Education Association (NEA), and the National School Board Association (NSBA) [6].

Inspired by this growing consensus among leading national organizations, and an opportunity to focus on and galvanize the dialogue around teaching and leading, the U.S. Department of Education committed to developing a responsive and robust policy framework for transforming the profession. At the same time, the Department undertook an extensive effort to seek input directly from educators by initiating a national conversation on the teaching profession and hosting roundtable conversations with teachers and leaders across the country. To help frame the national conversation and inform

future policy, the Department took on the challenge of depicting a new vision of teaching, leading, and learning – a vision unconstrained and unprejudiced by the limits of today's reality and guided solely by what the U.S. education system must accomplish in order to remain globally competitive, and provide students with the skills and knowledge necessary to succeed in their careers and in their lives. In developing and drafting this vision, the Department engaged educators and organizations at the local, state, national, and international levels in a deep discussion about the teaching profession [6].

A Blueprint for R.E.S.P.E.C.T. Recognizing Educational Success, Professional Excellence and Collaborative Teaching [6] shares vision of seven critical components of a transformed education profession: shared responsibility and leadership, recruitment and preparation, growth and development, evaluation, compensation and advancement, school climate, and community engagement. Educators consistently identified these components as critical to transforming the profession and characteristic of the highest-performing school systems in the U.S. and abroad. A strong education system effectively fuses these components to build one comprehensive and coherent system.

Reform of the educational sector of Ukraine is using world experience of human adaptation to life under competitive conditions of contemporary society. The integration of Ukrainian education system into European and world educational space is associated with the rethinking of national experience, finding mechanisms of adaptation of positive foreign experience to modern realities.

The task of The National Strategy of Development of Education in Ukraine in 2012–2021 [1; 4] is:

- Availability of high-quality competitive education for the citizens of Ukraine in accordance with the requirements of innovative steady development of society, economy and every citizen.
- Providing of personal development according individual potential, capability and needs on the basis of continuing education.

Basic directions of public educational policy of Ukraine are such:

- Reformation of the system of education on the basis of philosophy of humanism as of the national community strategy.
- Improvement of legislative normative base of the system of education, adequate contemporary requirements.
- Modernization of structure, content and organization of education according to principles of competency approach, transformation of the content of education on the purpose of steady development.
- Development and realization of various educational models, educational establishments of different types and patterns of ownership, various forms and facilities to receive education.
- Construction of the effective system of national education, development and socialization of children and young people.
- Provision of available and continuing education.
- Formation of healthy environment, ecologization of education, valeological culture of participants of the process of education.
- Development of scientific and innovative activity in education, improvement of education on innovative basis.
- Informatization of education, improvement of libraries and information resources of the sphere of education and science.
- National monitoring of the system of education.
- Increase of social status of teachers.
- Development of modern material and technical base of the system of education.

Last decade serious steps in realization of ideas and positions of the National Doctrine of Development of Education, reformation of education according to demands of the citizens and the state, improvement of quality, availability and competitiveness of education were provided in Ukraine.

At the end of the article we want to conclude that analysis of the system of professional preparation of teachers of foreign languages in the USA showed that the general vector of the US pedagogical education is motion from substitute, second-rate education to total higher education, and the study

of tasks and content of the programs of pre-service and post-graduate preparation of American teachers confirms the right course of pedagogical education in Ukraine to variative, multilayered, module and fundamental.

Positive experience of maintaining high quality professional preparation of American teachers of foreign languages, which was found out during research, correlates with specific tasks of modernization of national professional preparation of teachers of foreign languages, exposes new sources of innovation, management and improvement of pre-service and post-graduate pedagogical education in Ukraine.

Among the promising areas of further research professional preparation of teachers of foreign languages in developed countries, trends in the development of preparation of teachers of foreign languages in the USA and Ukraine deserve special attention.

Список використаних джерел

1. Проект національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>.
2. Про національну доктрину розвитку освіти [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
3. Смірнова Л.Л. Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови / Л.Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 104 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство) У 2 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – С. 410–416.
4. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” [електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
5. Шандрюк С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : [монографія] / С. І. Шандрюк; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 495 с.
6. A Blueprint for R.E.S.P.E.C.T. Recognizing Educational Success, Professional Excellence and Collaborative Teaching [електронний ресурс]. – US Department of Education, April 2013. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf>.
7. MacBeath, J. Future of Teaching Profession / John MacBeath. – Leadership for Learning: The Cambridge Network, 2012. – 112 p.
8. McKinsey & Co. Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduates to Careers in Teaching (2010) [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf.
9. Ngo, B. Problems and Possibilities of Multicultural Education / B. Ngo // Practice Education and Urban Society, 2010. – Vol. 42(1). – P. 473-495.

The article analyzes problems of professional preparation of teachers of foreign languages. Ways of adapting the advanced American experience of reforming the system of professional preparation of teachers of foreign languages in Ukraine are considered.

Positive experience of maintaining high quality professional preparation of American teachers of foreign languages, which was found out during research, correlates with specific tasks of modernization of national professional preparation of teachers of foreign languages, exposes new sources of innovation, management and improvement of pre-service and post-graduate pedagogical education in Ukraine.

International experience of scientific analysis of teacher training in the US in the context of studying is of particular interest. The functional commonality of national education systems of the US and Ukraine makes it possible to experience the creative use of teacher training in the United States and contributes to the improvement of the national system of teacher education in general and professional preparation of teachers of foreign languages in particular.

The purpose of this paper is to make a comparative pedagogic analysis of the modern systems of professional preparation of teachers of foreign languages of USA and Ukraine and adaptation of the best American experience in modernization of Ukrainian education system.

Tendencies and challenges in professional activity of American teachers of foreign languages can be qualified as global, national and regional. Inevitable transformation of consciousness as the result of globalization changes content and form of education.

Analysis of the system of professional preparation of teachers of foreign languages in the USA showed that the general vector of the US pedagogical education is motion from substitute, second-rate education to total higher education, and the study of tasks and content of the programs of pre-service and post-graduate preparation of American teachers confirms the right course of pedagogical education in Ukraine to variative, multilayered, module and fundamental.

Key words: *reformation of the system of pedagogical education, professional preparation of teachers of foreign languages, pre-service and post-graduate preparation, positive US experience.*

УДК 930.2:304.4(477)“1991/2010”

Світлана Шевченко
Svitlana Shevchenko

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ШКІЛ З 2-3 МОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SCHOOLS WITH 2-3 LANGUAGES OF TRAINING UNDER THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE AS THE REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION

У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах з 2-3 мовами навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–2010); установлено, що в досліджуваний період збільшувалася кількість шкіл з 2-3 мовами навчання: українсько-польських, угорсько-російських, молдовсько-російських, угорсько-словацьких, українсько-російсько-румунських; з'ясовано, що освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов та культур.

Ключові слова: *незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, диференціація, школи з 2-3 мовами навчання, українсько-польська, угорсько-російська, молдовська-російська, угорсько-словацька, українсько-російсько-румунська, курси, факультативи.*

Сучасна суверенна українська держава передбачає рівні права для всіх національностей, які проживають на теренах України. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в законах України “Про національні меншини” (1992), “Про освіту” (2017), Конституції України (1996), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національній доктрині розвитку освіти (2002) та ін., є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, зумовлене потребою розробки практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському

суспільстві. Складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнонаціональної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку етнічних груп в Україні й у цьому контексті – шкіл національних меншин.

Незалежність України сприяла умовам для розвитку культури та освіти національних меншин, які проживали на її території [6].

Історіографічний аналіз показав, що в 1991-2010 рр. дослідники зверталися до проблеми діяльності шкіл національних меншин в УРСР. Зокрема, такі науковці, як М. Авдієнко, Б. Андрієвський, Л. Березівська, О. Бистрицька, В. Войнолович, Є. Голобородько, В. Євтух, І. Курас, О. Майборода, М. Марчук, І. Миронова, В. Наулко, В. Недольська, О. Обидьонова, С. Очеретко, О. Рафальський, Н. Рудницька, В. Трощинський, О. Сухомлинська, М. Шульга, Б. Чирко та ін. розкривали різні аспекти розвитку освіти шкіл національних меншин.

Вивчення розвитку шкіл з 2-3 мовами навчання в Україні в історичній ретроспективі та на сучасному етапі показує, що цим питанням займалися такі дослідники, як Т. Веремчук, Т. Єременко, О. Жосан, В. Загурська-Антонюк, О. Калакура, Я. Лазар, Н. Медведчук, С. Рудницький, С. Сухачов, Б. Чирко та ін. Напрацювання цих науковців дають змогу виявити лише деякі аспекти становища та діяльності національних меншин як суб'єкта суспільно-політичних процесів в Україні. Тому окреслені питання потребують подальшого комплексного вивчення. Зважаючи на актуальність та недостатню вивченість проблеми, ми поставили за мету з'ясувати організаційні засади розвитку шкіл з 2-3 мовами навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в 1991–2010 рр.

На початок 1991 р. за мовною ознакою в Україні діяло 21044 шкіл, 15538 – українських, 3364 – російських, 97 – румунських, 59 – угорських, 13 – молдовських, 9 – єврейських, 3 – польських та понад 130 шкіл з 2-3 мовами навчання: українсько-польська, угорсько-російська, молдовська-російська, угорсько-словацька, українсько-російсько-румунська та ін. Загалом у 96–97-х рр. функціонувало 2,5 тис. шкіл з російською мовою навчання, 99 – румунською, 70 – угорською, 11 – молдовською, 2363 з кількома мовами навчання, 76 недільних та ін.

В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою різних груп населення. Навчальні заклади формувалися відповідно до освітніх запитів етноменшин, національного складу регіону, а на вибір мови впливали компактність чи розпорошеність населення. Можливості вивчення рідної мови реалізувалися у різних формах та в різних типах навчально-виховних закладів, а саме:

- дошкільні навчальні заклади (вивчення рідної мови);
- одномовні школи, у яких мова національної меншини була основною мовою викладання, а державна та іноземна мова – окремими навчальними предметами;
- українські школи, у яких мова національної меншини та іноземна мова були окремими навчальними предметами;
- двомовні і тримовні школи (класи з різними мовами викладання);
- факультативне вивчення мови національної меншини як окремого предмета в школах з українською мовою навчання;
- недільні школи, мовні курси та факультативне вивчення рідної мови при культурних центрах;
- представники національних меншин мали можливість навчатися у школах, у яких мова навчання – державна мова, а мова меншини зовсім не вивчалася [12, с. 112].

У школах з 2-3 мовами навчання, польських, угорських, молдовських і румунських практикувалося перехідне становище від факультативного вивчення рідної мови, до введення його як навчального предмета; за потреби відкривалися загальноосвітні школи, гімназії. Зміни в шкільній освіті сприяли національному відродженню державності, культури, оновлювався

зміст освіти (програм, підручників). В оформленні підручників робився акцент на національних особливостях життя і побуту народів України.

Зміст навчально-виховного процесу у школах усіх типів був єдиним і спрямований на національну свідомість українського народу й на культури народів, які проживали на Україні. Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв і культури. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, факультативів та курсах. Національне самовизначення школи відображало національні елементи у її виховній діяльності, відбувалося вивчення рідної мови, літератури, історії, географії, народознавства; відродження краєзнавчої роботи, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'ятників історії, культури й до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів; відзначення національних свят, поширювалася література мовою національних меншин. На думку Л. Березівської, "...національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. Найближча людині історія – це культура свого народу..." [1, с. 373].

Основним документом, який регулював навчально-виховний процес, був навчальний план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювався за типовими навчальними планами. Відповідно до них мова і література етноменшин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень [3, с. 20].

Однією з особливостей розвитку шкіл з 2-3 мовами навчання: українсько-польська, угорсько-російська, молдовська-російська, угорсько-словацька, українсько-російсько-румунська та ін. було те, що в 90-і рр. відкривалися спеціальні класи, де працювали факультативні групи. На відміну від минулих років (1988/89 н. р.), у навчальних планах на 1990/91 н. р. введено курси "Народознавство", "Рідний край", "Етнографія та фольклор України", "Історія України" і "Географія України" й факультативи "Рідний край", "Культура та мистецтво України"; відбувалося підсилення краєзнавчого компонента [13, с. 5]. У V варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання на 1990/91 н. р. було передбачено вивчення мов національних меншин як предмета, так і факультативно. Загалом по Україні було організовано понад 700 факультативних груп для вивчення мов національних меншин [10, с. 57]. Факультативно вивчалися такі мови: угорська, польська, румунська, молдовська, турецька, єврейська, болгарська, німецька та ін.

У школах з українською чи російською мовами навчання відкривалися спеціальні класи для факультативних груп, де вивчалася польська мова з 5-11 кл. У школах з 2-3 мовами навчання, крім рідної, української і російської мов з 1-11 кл. як предмет, по групах вивчалася мова інших національностей. Окрім того, відбувалося забезпечення національних меншин можливістю здобуття початкової освіти рідною мовою, які компактно проживали в межах освітнього регіону, зокрема шляхом вирішення на місцевому рівні, за рішенням обласних рад відкривалися школи з 2-3 мовами навчання. Це підтверджується тим, що "два мільйони дітей навчаються в Україні мовами національних меншин. Україна є однією з небагатьох держав, де представникам нацменшин надано можливість здобувати повну середню освіту з усіх предметів рідною мовою. За даними Міністерства освіти і науки, сьогодні у державі діють 1880 шкіл з російською мовою навчання, 94 – румунською, 69 – угорською, 9 – молдовською, 2242 школи з двома і більше мовами викладання та ін. У тих випадках, коли представники нацменшин не проживають компактно, для п'яти і більше дітей дозволяється відкривати в звичайних школах спецкласи" [4, с. 1].

У місцях компактного проживання етноменшин створювалися умови для їх розвитку; функціонували навчальні заклади різного рівня: підрозділи (класів, факультетів, груп тощо) для викладання мов етносу, або для навчання цією мовою. Наприклад, у Закарпатській області в 1991 р. працювало 33 школи з двома мовами навчання: 29 – українсько-угорською, 2 – російсько-угорською і 2 – з українсько-словацькою мовами навчання. У школах області навчалось угорською мовою 21,03 тис. учнів (10%), 4,6 тис. (2,2%) – румунською, 5,2 тис. (2,5%) – російською. Поряд з цим 1.309 дітей вивчали угорську мову факультативно [11, с. 60]. У 1994/1995 н. р. діяло 22 – українсько-угорських (7,9 тис. учнів), 3 – українсько-російсько-угорських (1,3 тис.), 4 – російсько-угорських (1,6 тис.) з 2-3 мовами навчання. У звіті Чернівецьких шкіл національних меншин зазначалося, що в 1994 р. діяло 273 школи: з них 96 – були з румунською мовою викладання, де навчалось 21,6 тис. учнів (16,5%); у 1995 р. з 452 шкіл: 87 – були з румунською мовою навчання, 4 – російською, 35 – з різними мовами, а також вивчалось 5 мов національних меншин: румунська, російська, німецька, іврит, польська [17, арк. 244].

В Одеській області на початок 1994/95 н. р. функціонувало 11 денних загальноосвітніх навчальних закладів із молдовською мовою навчання, які відвідувало 7087 учнів. Загалом в Україні, в 1995 р. було 983 школи двомовними [18, арк. 120]. Крім того, у 2005/2006 н. р. працювало 7 змішаних. Серед них: українсько-молдовські – 2 та російсько-молдовські – 5, шкіл (2802 учні) [11, с. 124]. Зазначимо, що в Одеській області знаходився чи не найбільший центр молдовського населення в Україні. Розглянемо заклади, у яких навчання проводилося двома і більше мовами у 2005/2006 н. р. [12, с. 114].

Таблиця 1

Навчання двома і більше мовами у 2005/2006 н. р.

Мова викладання	Кількість шкіл		Кількість учнів	
українська і російська	2032	9.865%	995 325	19.117%
українська і угорська	29	0.141%	8 846	0.170%
українська і румунська	8	0.039%	3 093	0.059%
українська і молдовська	5	0.024%	1 967	0.038%
українська і кримськотатарська	1	0.005%	603	0.012%
українська і словацька	1	0.005%	125	0.002%
російська і молдовська	2	0.010%	835	0.016%
російська і кримськотатарська	33	0.160%	9 646	0.185%
українська і болгарська	2	0.010%	560	0.011%
українська, російська, кримськотатарська	21	0.102%	8 734	0.168%
українська, російська, румунська	2	0.010%	1 312	0.025%
українська, російська, молдовська	2	0.010%	778	0.025%
Всього	2138		1.031.824	

У 1997 р. в Україні нараховувалося 2,3 тис. навчально-виховних закладів з кількома мовами навчання (2391 – українсько-російських, 28 – українсько-угорських, 7 – українсько-румунських, 9 – російсько-румунських, 22 – російсько-татарські, 1 – російсько-угорська, 1 – російсько-болгарська). З-них 97 % – з українсько-російським викладанням [16, арк. 16; 18, арк. 120]. Проте функціонували заклади, в яких навчання проводилося з паралельним використанням угорської, польської, болгарської та словацької мов. Мову етноменшин як окремий предмет вивчали 55,5 тис. школярів (угорську, польську, молдовську, румунську та ін.) [4, с. 100]. Загалом в Україні у 1999/2000 н. р. діяло 2,5 тис. шкіл з російською мовою навчання, 99 – з румунською, 70 – угорською, 11 – молдовською, 10 – кримськотатарською, 5 – єврейською, 3 – польською. Працювало 2.363 школи з кількома мовами навчання, зокрема навчалися мовою: румунською – 7478, угорською – 21267, молдовською – 7243, кримськотатарською – 4335, польською – 1169, словацькою – 87, болгарською – 53 учні [9, с. 134]. Зазначимо, що в Чернівецькій області в 2008/2009 н. р. за мовною мережею функціонувало 356 – з українською мовою навчання (навчалось 82,1% учнів); 77 – румунською (17,4%); 1 – російською (0,5%); було 16 – змішаних, з них: 13 – з українською румунською мовами навчання; 3 – українською і російською [2, с. 124]. Загалом Чернівецькій області працювало 455 шкіл із румунською мовою навчання, де навчання велося румунською мовою, з-них з двома й трьома мовами навчання: 12 загальноосвітніх закладів – з українською та румунською мовами, 4 – з українською та російською (угорсько-російською, молдовсько-російською, українсько-російсько-румунською, українсько-російською-молдавською та ін.). Окрім того, в Івано-Франківську функціонувала 1 школа з російсько-польською мовою навчання, в якій навчалось в поточному році 209 учнів. Поширеним явищем була діяльність факультативів та гуртків із вивчення рідної мови. Так, класи з польською мовою навчання функціонували у двох середніх загальноосвітніх школах, зокрема двомовній польсько-російській у м. Івано-Франківську (108 учнів) та середній школі м. Кам'янця-Подільського (560 учнів); 5 загальноосвітніх шкіл з польською мовою навчання і 1 – з 2 мовами: польсько-українською. Польську мову як предмет вивчало 8357 учнів, з них 3597 – факультативно чи в гуртках [9, с. 134].

На початок 2008/2009 н. р. в Україні румунською та молдовською навчалися 26427 учнів загальноосвітніх шкіл України, а угорською, кримськотатарською, польською, болгарською та німецькою мовами – всього 23966 учнів [12, с. 87]. У кінці 2008/2009 н. р. дані змінилися [12, с. 116].

Таблиця 2

Розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання у 2008/2009 н. р.

Мова навчання	Кількість шкіл	У %
українська	16909	84,36
російська	1199	5,98
румунська	89	0,44
угорська	66	0,33
молдовська	6	0,03
кримськотатарська	15	0,07
польська	5	0,02
школи з кількома мовами навчання	1755	8,76
всього	2044	100

Аналіз таблиць про заклади, у яких навчання проводилося двома і більше мовами у 2005/2006 н. р. та 2008/2009 н. р. свідчить про те, що станом на 2008/2009 н. р. їх кількість зменшилася. У 2005/2006 н. р. було – 2138, а стало – на 94 школи менше – 2044. Проте, наприкінці 2010 р. працювало 20249 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалося 4668968 учнів, з них понад 1 тис. 628 шкіл з 2-3 мовами навчання: українсько-російська, українсько-польська, українсько-угорська, українсько-молдовська, польсько-російська, угорсько-російська, молдовсько-російська, українсько-російсько-румунська, українсько-російсько-болгарська, українсько-російсько-молдовська та ін.

Отже, вивчення розвитку шкіл з 2-3 мовами навчання свідчить про державну освітню політику, яка в досліджуваній період спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної й освітньої роботи. В організації навчально-виховного процесу шкіл з 2-3 мовами навчання відбувалося навчання рідної мови, культури, збереження й охорона святинь свого народу. Доведено, що зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності.

Показано, що освіта національних меншин у 1991–2010 рр. декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур. Школи поділялися за національною ознакою і мовами навчання.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська : Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с.
2. Варвинчук М.П. Етнополітична безпека в системі національної безпеки України на етапі сучасного державотворення / М.П. Варвинчук. – К., 2008. – 288 с.
3. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / [за ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова]. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – 32 с.
4. Довідка щодо забезпечення прав національних спільнот на Буковині [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://versii.cv.ua/sotsialni/rumunskuj-aspekt>
5. Договір про добросусідство, дружбу і співробітництво між Україною та Республікою Молдова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/>
6. Закон України “Про освіту” (схвалено Верховною Радою 23 травня 1991 р.) // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України: Офіц. вид. – К. : Парламент. Вид-во, 2004. – 404 с.
7. Закон України “Про національні меншини” № 249412 від 25.06.1992 року // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 36. – С. 529.
8. Закон України від “Про освіту” від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukrainepravo.com/law-making/bill_passed_by_legislature/zakon-ukraini-pro-osvitu/.
9. Зеркаль М. М. Освіта національних меншин України (1990–2000-ті рр.) / М. М. Зеркаль // Український історичний журнал. – 2013. – № 2. – С. 121–135.
10. Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етнomenшин України (1991–2011 рр.) / М. М. Зеркаль // Наук. вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : Історичні науки. – 2012. – Вип. 3.33. – С. 54–59.
11. Етнонаціональна політика [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org>.

12. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації : [монографія] / С. Мельник, С. Черничко. – Ужгород : ПоліПрінт, 2010 – 164 с.
13. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н. р. // Інформ зб. м-ва освіти УРСР. – 1989. – № 10. – С. 3–5.
14. Про кількість та склад населення України за підсумками Всесоюзного перепису населення 2001 року : повідомлення Державного комітету статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://archive.nbuv.gov.ua/polit/02dksvnp.htm>.
15. Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин. Міністерство освіти і науки України (МОН). Наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. Документ по состоянию на июнь 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua-zmwasu.htm>.
16. Центральний Державний Архів Вищих Органів України (далі ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 36. – Арк.1–6.
17. ЦДАВО України. Протокол про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти республіки Молдова (21 січня 1992 р.). – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 28. – Арк. 245.
18. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 120.

The article analyzes the organization of the educational process in schools with 2-3 languages of instruction in the context of the differentiation of general secondary education in the conditions of independent Ukraine (1991-2010). It is established that in the period under study the number of schools with 2-3 languages of instruction increased: Ukrainian-Polish, Hungarian-Russian, Moldovan-Russian, Hungarian-Slovak and Ukrainian-Russian-Romanian. There was set that the educational system of Polish groups has found its rebirth in an investigated period. It was found out that during realization of governmental politics ethnic groups education has declared the balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures and supporting Polish groups needs of educational and methodical literature in ethnic languages which paid attention to certain historical events version for other ethnic groups representatives in Ukraine.

It was discovered, that foundation and development of ethnic schools in a greed measure is related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups right to national and cultural autonomy, in partly the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments. Changes were noted in educational programs for schools with Russian, Polish, Romanian, Moldovan languages of education, and selective and elective courses were conducted. They functioned at schools of ethnic groups and at cultural societies, where the mother tongue of ethnic groups was studied; a transition from the optional study of the mother tongue to the introduction of it as educational subject and the creation of corresponding classes and schools is traced. It was set that under independent Ukraine (1991–2010) the government created the best facilities for mother tongue education in schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on the territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Key words: *independent Ukraine, development, curricula, differentiation, schools with 2-3 languages of instruction, Ukrainian-Polish, Hungarian-Russian, Moldovan-Russian, Hungarian-Slovak, Ukrainian-Russian-Romanian, courses, electives.*

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART

<i>Ihor Burchak</i>	
PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF THE CHILDREN'S ENSEMBLE OF SPORTS AND BALLROOM DANCING.....	9
<i>Wang Yayueqi</i>	
METHODICAL ASPECTS OF POLYART WORLDVIEW FORMATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER	14
<i>Liudmyla Vasylenko</i>	
MAIN APPROACHES TO VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART	19
<i>Wei Liming</i>	
CONSTRUCTIVE-CREATIVE ASPECT OF TRAINING STUDENTS OF ARTS FACULTIES TO PRODUCTIVE VOCAL WORK WITH PUPILS	27
<i>Liudmyla Voievidko</i>	
ANALYSIS OF PIECES OF MUSIC IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	31
<i>Zhanna Kartashova</i>	
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF INTEGRATION OF INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES IN THE PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING	37
<i>Roman Kovalskiyi</i>	
PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE HEAD OF STUDENT INSTRUMENTAL COLLECTIVE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	44
<i>Alla Kozyr</i>	
ACMEOLOGICAL CONTEXT OF FORMING MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL MASTERY.....	49
<i>Nataliia Kosinska</i>	
THE PECULIARITIES OF FORMING STAGE-SHAPED CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING.....	53
<i>Dmytro Kudrytskyi</i>	
PEDAGOGIC PROBLEM OF PERIODISATION OF ADULTHOOD IN THE CONCEPT OF AMATEUR PIANO TEACHING	59
<i>Olha Kuznetsova</i>	
COMPETENCE-ORIENTED DIRECTION OF MUSIC TEACHERS' TRAINING TO CREATIVE-PRODUCTIVE WORK WITH PUPILS	67
<i>Viktor Labunets</i>	
DIAGNOSTICS OF THE LEVELS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' INSTRUMENTAL-PERFORMING PREPAREDNESS TO INNOVATIVE ACTIVITY.....	71
<i>Denys Makovskyi</i>	
STATE OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF MUSIC UNDERSTANDING IN THE HISTORY OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE.....	79
<i>Ivan Marynin</i>	
THE PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF POLISH BORROWED MUSIC CULTURE IN THE RITUALS OF UKRAINIANS FROM WESTERN PODILLIA (AT THE END OF THE XIXth. – BEGINNING OF THE XXIst. CENTURIES)	85
<i>Nataliia Menderetska</i>	
ART GLASS OF KAMIANETS-PODILSKYI REGION IN THE XVIIth-XIXth CENTURIES: PROBLEMS IN RESEARCH OF STYLISTIC FEATURES	91
<i>Mayia Pechenyuk</i>	
MUSICAL FORM AS A MEANS OF PERFORMER'S EXPRESSIVENESS (SHOWN BY THE EXAMPLE OF L. TYMKOVSKA'S "LULLABY")	96

<i>Olena Priadko</i>	
THE ROLE OF FOLK SONG REPERTOIRE IN THE PRACTICE OF VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART	105
<i>Radvan Nassib</i>	
IMPROVEMENT OF THE FUTURE TEACHER-VIOLINIST'S INSTRUMENTAL-PERFORMING SKILLS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH	110
<i>Lilia Sverliuk</i>	
CURRENT STATE OF HUMANIZATION RELATIONSHIPS IN CHILDREN CHOIRS	115
<i>Yaroslav Sverliuk</i>	
MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES OF PROFESSIONAL TRAINING OF AN ORCHESTRAL CONDUCTOR	121
<i>Tamara Sytnyk</i>	
ASPECTS OF THE INTEGRITY OF SINGERS' VOCAL AND ARTISTIC DEVELOPMENT	127
<i>Juliia Tarchynska</i>	
METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMING THE TECHNIQUE OF PLAYING MOZART'S PIANO STYLE.....	133
<i>Antonina Shtohryn</i>	
ON THE ISSUE OF TEACHING ART DISCIPLINES AND ORIENTAL-CHRISTIAN ATTRIBUTES AND ARCHITECTURE	138
 SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Alla Bohush</i>	
SPEECH CREATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN AS A MEANS OF FIGURATIVE SPEECH DEVELOPMENT	142
<i>Halyna Vatamaniuk</i>	
VARIETY OF CHILDREN BOOKS – THE PREREQUISITE OF FORMING PRESCHOOLERS' READER'S INTEREST	147
<i>Iryna Hazina</i>	
ON THE ISSUE OF FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S PRIMARY READING SKILLS ..	154
<i>Mariana Hordiichuk</i>	
THEORETICAL GROUNDS OF DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS' LOGICAL THOUGHT	160
<i>Liliia Zimakova</i>	
THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TO WORK AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE BASIS OF PARTNERSHIP PEDAGOGY	167
<i>Nataliia Kanosa</i>	
PRESCHOOLERS' CREATIVE DEVELOPMENT BY MEANS OF THEATRICAL-SPEECH ACTIVITY.....	172
<i>Nataliia Kovalevska</i>	
IMPLEMENTATION OF A NEW FORM OF COOPERATION – FAMILY CLUB – INTO THE WORK OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	179
<i>Tetiana Lohvin</i>	
THE PECULIARITIES OF FORMATION OF JUNIOR PUPILS' CORRECT POSTURE.....	184
<i>Valentyna Martynenko</i>	
MODERN TENDENCIES OF JUNIOR PUPILS' READING ACTIVITY DEVELOPMENT	189
<i>Olena Novak</i>	
PROVIDING THE SUCCESSION OF EDUCATION IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS AND PRIMARY SCHOOL UNDER MODERN CONDITIONS.....	196
<i>Olena Oliinuk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZING CHILD FOR LIVE PERFORMANCE IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTIVITY	203

<i>Raiisa Shulyhina</i>	
THE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S INTERPERSONAL HARMONY IN THE CONTEXT OF MODERN RESEARCHES: THEORETICAL ASPECT	209
 SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Nataliia Beilis</i>	
TERMS OF USE EFFICIENCY GERMAN NEWSPAPERS AND MAGAZINES IN GERMAN LESSONS IN UKRAINE	215
<i>Nataliia Hudyma</i>	
THE FORMATION OF JUNIOR PUPIL'S COMMUNICATIVE COMPETENT PERSONALITY BY MEANS OF RETHORIC.....	220
<i>Antonina Zvarychuk</i>	
INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF LEARNING THE NOUN IN PRIMARY SCHOOL.....	224
<i>Nataliia Kolotylo</i>	
GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF LEARNING GRAMMATIC CATEGORIES OF THE NOUN IN PRIMARY SCHOOL.....	229
<i>Olesia Martina</i>	
IDIOMS IN THE SYSTEM OF WORK ON THE WORD IN THE INITIAL COURSE OF THE METHODS OF TEACHING UKRAINIAN.....	234
<i>Nataliia Mieliekiestseva</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING UKRAINIAN FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	239
<i>Tetiana Olynets, Leonid Hurman</i>	
FORMING FOREIGN LEXICAL COMPETENCY OF JUNIOR PUPILS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES	245
<i>Dmytro Olshanskyi</i>	
THE FORMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE BY THE FUTURE PROFESSIONALS IN MEDIA COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING	250
<i>Anzhelika Popovych</i>	
THEORETICAL ASPECTS IN THE SELECTION OF APPROACHES TO TEACHING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL	257
<i>Valerii Redko</i>	
AGE FEATURES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AS A PREREQUISITE FOR COMPETENCE- ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES: THE EXPERIENCE FOR INTERPRETING THE RESULTS OF THE ANALYSIS	264
<i>Tetiana Storchova</i>	
DIFFERENTIATED APPROACH IN METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: GENDER ASPECT.....	276
<i>Nataliia Tretiak</i>	
PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR PUPILS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE	282
<i>Iryna Tryhub</i>	
LITERARY CONTEXT AS AN EFFECTIVE MEANS OF IN-DEPTH STUDY OF WORK OF ART ..	287
<i>Svitlana Shandruk</i>	
PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES: REFORMING OF PEDAGOGICAL EDUCATION	292
<i>Svitlana Shevchenko</i>	
FEATURES OF DEVELOPMENT OF SCHOOLS WITH 2-3 LANGUAGES OF TRAINING UNDER THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE AS THE REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION.....	298

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бейліс Наталія Василівна – аспірант, Донецький національний університет.

Богуш Алла Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Бурчак Ігор Святославович – викладач, Рівненський державний гуманітарний університет.

Ван Яюєци – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Василенко Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вей Лімін – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Газіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гурман Леонід Дмитрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Зваричук Антоніна Сергіївна – вчитель початкових класів, Песецька ЗОШ I-II ступенів Новоушицького району Хмельницької області.

Зімакова Лілія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Каньоса Наталія Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковалевська Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Ковальський Роман Іванович – викладач, Кам'янець-Подільський коледж культури і мистецтв.

Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Колотило Наталія Анатоліївна – старший учитель початкових класів, Староконстантинівська НВК, гімназія імені С.М. Боднарчука Хмельницької області.

Косінська Наталія Леонідівна – аспірант, Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка; викладач постановки голосу Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Кудрицький Дмитро Юрійович – аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Кузнєцова Ольга Алексіївна – кандидат педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Логвін Тетяна Володимирівна – вчитель, Семенівська ЗОШ I-III ступенів №3 Чернігівської області.

Маковський Денис Олексійович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартиненко Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мендерецька Наталія Вікторівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Новак Олена Мусіївна – кандидат педагогічних наук, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ольшанський Дмитро Валентинович – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Печенюк Майя Антонівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Попович Анжеліка Станіславівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Радван Нассіб – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Редько Валерій Григорович – доктор педагогічних наук, завідувач відділу навчання іноземних мов, Інститут педагогіки НАПН України.

Сверлюк Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Сверлюк Ярослав Васильович – доктор педагогічних наук, професор, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Ситник Тамара Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, заслужений працівник культури України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сторчова Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Тарчинська Юлія Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Тригуб Ірина Анатоліївна – вчитель-методист, Щасливський навчально-визнаний комплекс Бориспільської районної ради Київської області.

Шандрук Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Штогрин Антоніна Олексіївна – магістр, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Шулігіна Раїса Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
“Педагогічна освіта: теорія і практика”
Випуск 24 (1-2018)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхній індекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. 1 сторінка А4 – 45 гривень.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредатовані, розглядатися і повертатися авторам не будуть. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, засвідченою печаткою навчального закладу чи установи.

(Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно, кошти надсилати лише за пересилання збірника).

УДК...

Зразок оформлення матеріалів:

Олена Петренко
Olena Petrenko**КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....**
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)**Список використаних джерел (зразок)**

1. Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. – [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
3. Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, идеографічний, лінгвокультурологічний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
4. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
5. Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В. Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
6. Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
7. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 березня 2018 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnpu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnpu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Гой Павлині Василівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 23 (2-2017)

Part 2

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 23 (2-2017)

Частина 2

Здано в набір 20.10.2017.
Підписано до друку 29.11.2017.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1711-06. Ум. друк. арк. 36,27. Обл. – вид. арк. 28,02. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.