

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 21 (2-2016)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2016

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Ченіль 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 № 10 від 20.11.2016 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 14 від 03.11.2016 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Ващуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. 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. Мелекесцева**, 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**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.21 (2-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 304 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 21 (2-2016)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

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

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 10 of 20.11.2016), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 14 of 03.11.2016).

International editorial board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 21 (2-2016). – Part 2. – Kamianets-Podilskiy, 2016. – 304 p.

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

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

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

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

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

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

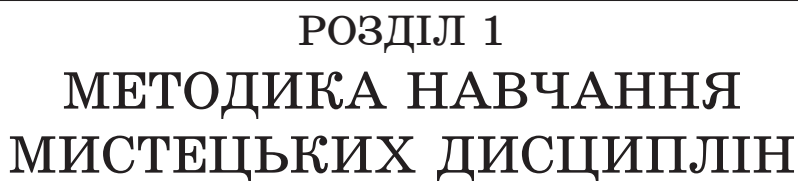
ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Аліксійчук Олена</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСЛУЖЕНОГО ПРАЦІВНИКА КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ М. А. ОЛЕКСІЙЧУКА.....	8
<i>Борисова Тетяна</i> ТЕАТР ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ.....	13
<i>Бурчак Ігор</i> ЕТИМОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ.....	19
<i>Воевідко Людмила</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	25
<i>Вознюк Олександр</i> МЕТОДИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ.....	31
<i>Демчик Катерина</i> НАСТУПНІСТЬ У ЗМІСТІ ТА МЕТОДАХ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА МІЖ СУЧАСНИМ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ.....	37
<i>Зайцева Алла</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	42
<i>Заходякин Олександр, Цюлюпа Наталія</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ВУЗІВ.....	49
<i>Каньоса Наталія</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	54
<i>Карташова Жанна</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ	59
<i>Ковальський Роман</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ.....	64
<i>Лабунець Віктор</i> МЕТОДИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	69
<i>Лаврентьєва Надія</i> ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	76
<i>Лань Сін Цзюнь</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАСТУПНОСТІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	83
<i>Маринін Іван</i> ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	88
<i>Мозгальова Наталія</i> ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК ЯК ЗМІСТОВА ТА ПРОЦЕСУАЛЬНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	94
<i>Московчук Людмила</i> АРТИСТИЧНІ ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	99
<i>Палаженко Олег</i> ТЕХНІЧНІ ТА ХУДОЖНІ КОМПОНЕНТИ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТА-ДУХОВИКА.....	104

Пастушенко Любомир	
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	109
Прядко Олена	
ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ.....	115
Рева Валентин	
КУЛЬТУРА МУЗИКАЛЬНОГО ВОСПРІЯТТЯ СЛУШАТЕЛЯ: ПРИНЦИПИ ВОСПИТАННЯ.....	120
Стратан-Артишкова Тетяна	
ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	128
Урсу Наталя	
ДОМІНІКАНСЬКИЙ ХРАМ СВ. МИХАЙЛА АРХАНГЕЛА У КАМ'ЯНЦІ НА ПОДІЛЛІ.....	133
Черкасов Володимир	
МЕТОДИКА РОБОТИ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ НАД ІНТЕРПРЕТАЦІЄЮ ТВОРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	138
Чжоу Цянь	
ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ.....	144
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
Альмерот Олена	
ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АРТПЕДАГОГІКИ.....	149
Бабюк Сергій	
ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	156
Бабюк Тетяна	
ВПЛИВ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	161
Ватаманюк Галина	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	167
Гнізділова Олена	
ПОРІВНЯЛЬНА ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНА ГАЛУЗЬ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.....	173
Дичківська Ілона	
ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЇ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ.....	179
Калініченко Людмила	
ВНЕСОК Г. КОСТЮКА У ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (1950-1960-ті роки).....	185
Каньоса Наталя	
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	191
Коржук Ольга	
ЧУЙНА ОСОБИСТІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	197
Луценко Ірина	
РОЛЬ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ У ВИХОВАННІ ЛЮДЯНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	202

Манжелій Наталія, Вашак Оксана	
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	206
Новосельська Надія	
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ БУКВАРІВ (СЕРЕДИНА 80-х – SEREDИНА 90-х років ХХ століття).....	212
Олійник Олена	
СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР.....	218
Семенов Олександр	
УПРАВЛІНСЬКІ ЗАСАДИ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	225
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
Бабушко Світлана, Соловей Людмила	
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДОРΟΣЛИМИ УЧНЯМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ У НЕФОРМАЛЬНОМУ/ІНФОРМАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	231
Галицька Майя	
КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	237
Гордійчук Мар'яна	
МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ	244
Гудима Наталія	
ТЕХНОЛОГІЇ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СИНОНІМАМИ.....	249
Денисовець Ірина	
ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНА ТА КОМІЧНА ПРИРОДА МОВНОЇ ГРИ У ТВОРАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ ПИСЬМЕННИКІВ.....	257
Кужель Оксана	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ.....	262
Мартіна Олеся	
СИСТЕМА ВПРАВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ НАД ТЕКСТОМ.....	267
Мелекссєва Наталія	
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	272
Наконечна Лариса	
ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЮ ЛЕКСИКОЮ.....	276
Третяк Наталія	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	281
Чепіль Марія	
ПАТРІОТИЗМ ЯК ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ ІВАНА ФРАНКА (1856–1916).....	286
Яцук Ольга	
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОНОСТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ УВИРАЗНЕННЯ КАРТИН ПРИРОДИ В ПОЕЗІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ.....	291
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	299
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ.....	302



РОЗДІЛ 1

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 78. 071. 1 (477. 43) (092)

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСЛУЖЕНОГО ПРАЦІВНИКА КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ М. А. ОЛЕКСІЙЧУКА

CULTUROLOGICAL PRINCIPLES OF CONDUCTOR-CHOIR ACTIVITY OF HONOURED CULTURE WORKER OF UKRAINE M. A. OLEKSIICHUK

У статті розглядається творча, педагогічна та концертна діяльність голови циклової комісії хорових та музично-теоретичних дисциплін, Заслуженого працівника культури України, засновника та художнього керівника академічної хорової капели «Гомін» Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв Миколи Андрійовича Олексійчука.

Ключові слова: диригент, педагогічна діяльність, громадський діяч, хорова капела, репертуар, концертне виконавство, творчість, хорове мистецтво.

Яскравою сторінкою історії української музичної культури на теренах Поділля стала в другій половині ХХ – початку ХХІ століття багатолітня праця визначного хорового диригента і педагога Миколи Андрійовича Олексійчука. Творчий шлях цієї неординарної особистості, який розпочався в 1962 році у Кам'янець-Подільському коледжі культури і мистецтв, уже понад півстоліття сповнений невтомними пошуками та вагомими мистецькими здобутками, які примножили художні та педагогічні традиції цього навчального закладу.

Микола Андрійович Олексійчук є унікальною особистістю, якій притаманні такі риси як висока музична культура, блискуча диригентська майстерність, довершене володіння виконавським вокально-хоровим процесом та особливий дар до втілення художніх концепцій.

На жаль, на сьогоднішній день творча постать Миколи Андрійовича Олексійчука недостатньо висвітлена дослідниками. Останнім часом на його ім'я натрапляємо в українській довідниковій літературі, але ця інформація є доволі обмеженою та лімітованою.

Мета статті – висвітлити творчу, концертну та педагогічну діяльність голови циклової комісії хорових та музично-теоретичних дисциплін, Заслуженого працівника культури України, засновника та художнього керівника академічної хорової капели «Гомін» Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв, який зробив значний внесок у розвиток вітчизняної хорової диригентської освіти.

Багатогранність обдарування, хорова естетика, творчі пошуки та здобутки Миколи Олексійчука виразно постають у складній взаємодії з традиціями української музичної культури та провідними тенденціями суспільного розвитку країни та регіону означеного періоду.

Народився Микола Андрійович 16 квітня 1941 у селі Тарасівка Кам'янець-Подільського району. Після закінчення середньої школи вступив до Івано-Франківського музичного училища імені Дениса Січинського, за фахом «диригент хору». Він вивчав хорове диригування в класі Миколи Білана. Це був перший важливий етап у формуванні Миколи Олексійчука як хорового диригента. Після закінчення училища Микола Андрійович опановував мистецтво диригування під час навчання у Львівській консерваторії в класі доцента Степана Івановича Прокопяка. Цей талановитий хоровий диригент і педагог у свій час отримав блискучу музичну освіту в класі професора М. Ф. Колесси і був одним з найкращих його вихованців. Система навчання в класі С. І. Прокопяка віддзеркалювала основні виконавські та педагогічні принципи його видатного вчителя. Степана Прокопяка як особистість вирізняли висока музична культура, яскрава художня обдарованість, неповторна диригентська майстерність, прекрасне володіння скрипкою, неабиякий організаторський та педагогічний хист.

Микола Колесса неодноразово був присутній на уроках, які проводив Степан Прокопяк. Спілкування визначних музикантів і педагогів, сповнене взаємної поваги один до одного і до студентів, залишило незабутні спомини у Миколи Андрійовича Олексійчука. Воно було таким, яке відбивало високу духовну сутність життя і праці цих людей.

Микола Олексійчук згадує: «Під час екзаменів М. Ф. Колесса був присутній завжди. Це був надзвичайно високоосвічений фахівець, а для нас студентів, на той час більшого таланту не існувало. Неодноразово М. Колесса був присутній на моїх уроках, він залюбки долучався до процесу диригування і радив як краще виконати той чи інший твір. Розповідав, як би він інтерпретував твір, цікавився творчою думкою студентів».

Відбувався дружній обмін думками щодо всебічного розкриття в процесі навчання кращих рис індивідуальності студента, проблем музичної стилістики та композиційної будови творів, цілісного втілення студентом виконавського задуму та відтворення ним окремих елементів диригентської техніки.

Глибокий відбиток у художньому світогляді Миколи Олексійчука залишила яскрава особистість художнього керівника студентського хору консерваторії Євгена Дмитровича Вахняка. Музично-виконавська естетика диригента має своїм підґрунтям основні ідеї та настанови його видатних учителів-професорів Миколи Колесси та Соломії Крушельницької, у яких він у свій час опановував мистецтво диригування і співу у Львівській державній консерваторії імені М. Лисенка.

М. А. Олексійчук підкреслює: «Крім навчання у своїх викладачів, мені пощастило побувати на репетиціях у таких прекрасних хорових диригентів як: М. Кречко, Є. Савчук (хорова капела «Думка»), В. Марклевський (інститут культури); П. Муравський (хор Київської консерваторії); М. Гобдаш (камерний хор «Київ»). Особливо мені подобалось бути на зведених репетиціях хору та оркестру в філармонії де керував цим величезним колективом С. Турчак».

Велика художня обдарованість, неповторна диригентська та педагогічна майстерність Миколи Олексійчука віддзеркалюються усіма своїми гранями в репетиційному процесі з хоровою капелою «Гомін» Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв. Натхненна творча праця диригента надихнула хоровий колектив на створення низки концертних програм, які вразили сучасників глибиною втілення музичних образів та високою виконавською культурою.

Репертуар капели дуже поширений і різноманітний, він включає твори різних жанрів і форм: духовна музика, твори композиторів-класиків, відомі українські пісні в обробці славетних композиторів Миколи Леонтовича, Миколи Лисенка, Кирила Стеценка та ін. Наприклад: українська народна пісня «Виглядала мати сина» обробка А. Кушніренка; українська народна пісня «За нашим stodолом» обробка В. Зубицького; «Не ветер, вея с высоты» сл. О. Толстого, муз. Н. Римського-Корсакова; «Песня о первой любви» сл. Л. Кукліна, муз. А. Петрова; «Черемшина» сл. Юрійчука, муз. В. Михайлюка, обробка В. Бриліант; «Журавлі» сл. Р. Гамзатова, муз. Я. Френкеля «Журавлі»; «Садок вишневий коло хати» сл. Т. Шевченка, муз. В. Вахняніна; «Безмежне поле» муз. М. Лисенка, обробка В. Бриліант; «Море спит» сл. Л. Кондратенко, муз. Б. Снеткова; українська народна пісня «Косив косар сіно» обробка

Р. Мартона; «Сонце заходить» сл. Т. Шевченка, муз. В. Іконника; «Аріозо матері» сл. Р. Рубльова, муз. А. Новикова; «Ой чого ти почорніло» сл. Т. Шевченка, муз. Л. Ревуцького; «Поема про Україну» сл. О. Количова, муз. О. Александрова; «Море» муз. К. Проснака та багато інших. Уже один їх перелік свідчить про високий професіональний рівень колективу, про його неабиякі творчі можливості.

Під керівництвом Миколи Андрійовича Олексійчука хорова капела «Гомін» провела більше 200 концертів, у репертуарі якої звучали українські народні пісні, українська та зарубіжна класика. Хорова капела – неодноразовий переможець конкурсів серед училищ культури України (лауреат республіканського огляду хорових колективів 1972 року, лауреат республіканського огляду-конкурсу творчих колективів навчальних закладів культури і мистецтва Хмельницької області 1976 та 1980 років), учасник виступу на телевізійному турнірі «Сонячні кларнети» (1981 р.). Хор успішно виступив з концертом на Чернівецькому телебаченні.

Микола Олексійчук – лауреат обласної мистецької премії ім. В. Заремби. Указом Президента України 20 березня 2007 року був удостоєний звання «Заслужений працівник культури України».

Викладач постійно працює над підвищенням свого фахового рівня. Як педагог-методист, Микола Олексійчук є автором численних методичних розробок, навчальних посібників для студентів ВНЗ I-II рівня акредитації: «Підготовка до державного екзамену з фахових дисциплін», «Вокально-ансамблева техніка в роботі з аматорською хоровою капелю», «Основі теми з техніки диригування».

Понад 60 випускників класу диригування М. Олексійчука закінчили навчання в інститутах культури і мистецтв (Київ, Рівне, Вінниця), Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, а 4 із них – у консерваторіях. Педагог підготував велику плеяду справжніх диригентів-хормейстерів, ентузіастів культури, створивши в українській музичній культурі свою хорову школу. Серед його випускників – заслужені працівники культури України А. Дудик, М. Бідюк, М. Смагитель, Т. Стан, кандидат мистецтвознавства, доцент А. Мартинюк та ін.

Як викладач-методист, М. Олексійчук постійно надає кваліфікаційні поради та методичні рекомендації молодим викладачам, бере активну участь у складанні та рецензуванні навчальних програм зі спеціальних дисциплін, які використовуються в училищах культури України.

Олексійчук М. А. нагороджений багатьма грамотами районного, міського відділів культури, обласного управління культури, неодноразово був занесений на міську та обласну дошку Пошани, нагороджений дипломами «Кращий за професією», відзнаками «За відмінну роботу», «За відмінні успіхи в роботі», медаллю «Ветеран праці». Нагороджений почесними званнями «Відмінник культури», «Відмінник середньої спеціальної освіти» тощо.

Микола Олексійчук – лауреат обласної мистецької премії ім. В. Заремби. Указом Президента України 20 березня 2007 року був удостоєний звання «Заслужений працівник культури України».

Духовна сутність творчих пошуків Миколи Олексійчука всебічно розкривається в інтерпретації широкого масиву національної та світової хорової музики. Вони увібрали не тільки високу музичну освіченість і талант диригента, а й його унікальний досвід в царині хорового мистецтва та диригентсько-хорової освіти.

Характерною особливістю інтерпретацій М. Олексійчука є проникнення в народну пісню, її зміст, характер і колорит, бажання відобразити її національну основу та природу. Друзі і колеги відзначають, що він глибоко закоханий у народну пісню, всім серцем відчуває її багатогранне багатство і вміє розкрити всі її неповторні риси. При цьому одним із найважливіших художньо-виражальних засобів виконання слід вважати багату палітру хорового звучання, в якій тембр трактується як психологічна фарба, яка чутливо реагує на найменший нюанс у змісті твору.

Музично-виконавська естетика Миколи Олексійчука відрізняється своєрідними рисами і відбиває глибоку внутрішню культуру диригента, його постійні роздуми щодо розкриття сутнісних ознак хорових творів, виявлення в них музичного та літературно-поетичного синтезу, контекстуальних зв'язків хорової музики з іншими видами мистецтв та явищами життя. Важливою рисою особистості Миколи Олексійчука є велика художня інтуїція, яка доповнює його яскраве природне обдарування та ґрунтовну музичну освіту.

Саме такою постає ця непересічна людина вже на початку своєї диригентської діяльності в Кам'янець-Подільському коледжі культури і мистецтв. Висока виконавська культура студентського хору тих років під орудою Миколи Олексійчука віддзеркалює своєрідне бачення диригентом музичної стилістики хорових композицій і має своїм підґрунтям національні мистецькі традиції та еталони академічного хорового співу.

У наступні роки ця розмаїта виконавська звукова палітра хорових творів наповнювалася новими барвами та смисловими відтінками. Розширення стилістичних та жанрових обривів хорової капели під керуванням Миколи Олексійчука обумовило стрімку динаміку зростання виконавської майстерності колективу.

Важливим елементом кожної репетиції у хоровій капелі «Гомін» є розспівування. Художній керівник капели неодноразово висловлює думку про те, що відпрацювання вокально-хорової технології, яке відбувається під час розспівування, є тим підґрунтям, на якому зростає виконавська культура колективу.

Витончена звукова палітра хорової капели «Гомін» віддзеркалює невтомні творчі пошуки диригента щодо такого виконавського втілення хорової музики, яке б впливало з її жанрових та стильових ознак. Нерідко, уже під час розспівування, виконувалися вправи, які окреслювали основні контури хорової музики, яка мала вивчатися. Такий метод спрямовує художній колектив у річище тих виконавських завдань, які ставить перед ним той чи інший музичний твір.

Під час розспівування хору, яке проводив Микола Олексійчук, виявлялися його висока музична культура та педагогічна майстерність. Творча праця диригента з хоровим колективом була надзвичайно змістовною й охоплювала основні розділи вокально-хорової технології, а також широкий спектр художніх завдань.

Хорова капела коледжу культури і мистецтв під орудою Миколи Олексійчука – це справжня лабораторія музично-виконавської та педагогічної майстерності. З перших звуків кожної репетиції усіма своїми барвами перед багатьма студентами вперше у житті почала розкриватися неповторна краса ансамблевого співу. Творча діяльність хорової капели «Гомін» під керуванням Миколи Олексійчука різними своїми гранями відбиває тісний зв'язок з традиціями національної музично-виконавської школи.

Виконавський стиль колективу з його витонченою палітрою звукових барв мав своїм джерелом багатолітній досвід української хорової та вокальної педагогіки.

Висока культура звуку, яка вирізняла виконавський стиль хорової капели «Гомін» досяглася в результаті опрацювання великої кількості музичних творів вітчизняної та зарубіжної хорової музики.

Микола Олексійчук є глибоким інтерпретатором хорової музики Дениса Січинського. Її образний світ увійшов у життя диригента ще в юнацькі роки, тоді коли він навчався в Івано-Франківському музичному училищі імені Дениса Січинського.

Незабутні враження в сучасників пов'язані з інтерпретацією Миколою Олексійчуком таких масштабних творів як хори-кантати «Дніпро реве» (на вірші В. Чайченка) і «Лічу в неволі» (вірші Т. Шевченка). В цих творах простежується тяжіння до високих гуманістичних тем і мотивів, які втілюють загальнолюдську проблематику, виразно окреслюють тему «художник-суспільство». Ця лінія розкривається також в хоровому триптиху на вірші Івана Франка «Пісне моя», «Даремне, пісне» і «Непереглядною юрбою». Диригент глибоко усвідомлює і відтворює з хоровим колективом художню концепцію цих творів. Вони ніби об'єднані однією темою –

темою трагічної долі поета-художника в умовах нездійснених надій; при цьому в хорі звучить авторський голос-протест проти гноблення особистості в тогочасному суспільстві.

Микола Олексійчук є одним із найкращих інтерпретаторів хорової музики Миколи Леонтовича на теренах Поділля. За свою багатолітню музично-виконавську та педагогічну діяльність у коледжі культури і мистецтв підготовлено низку концертних програм з творів композитора, які стали окрасою культурно-мистецького життя регіону: «Дударик», «Піють півні», «Котилася зірка», «Пряля», «Мала мати одну дочку», «Зашуміла ліщинонька», «Ой з-за гори кам'яної», «Льодолом» та ін.

Микола Олексійчук глибоко усвідомлює складність, семантичну багатозначність хорових творів Леонтовича, створених на основі переосмислення народнопісенних джерел. У звучанні хорової капели «Гомін» у процесі виконавського втілення творів композитора відчутною є образно-смілова двоплановість, яка знаходить відтворення в наявності деяких планів: образів розповіді – образів осмислення, образів дії – протидії.

Надзвичайно яскравим було прочитання твору «Щедрик» хоровою капелою «Гомін» під орудою її наставника. Виконавське втілення диригентом цієї перлини національної хорової спадщини охоплювало такі аспекти як: усвідомлення художньої ідеї та музичної стилістики твору; безперервне розгортання основної мелодичної лінії в партії сопрано та під час її переходу в інші голоси; опрацювання різноманітних прийомів хорового викладу (терцові втори, хорові педалі, підголоски, співставлення регістрів, включення і виключення голосів).

Композиторську творчість Станіслава Людкевича Микола Олексійчук глибоко вивчав у період свого навчання у Львівській консерваторії імені Миколи Лисенка. Вже в ті роки, він як і багато його сучасників усвідомлював, що музична спадщина цієї унікальної особистості – це видатне явище не тільки української, а й європейської музики загалом.

Творчий доробок Станіслава Людкевича, який виявляє спорідненість з принципами лисенківської школи визначив найважливіші пріоритети диригентської та педагогічної праці Миколи Олексійчука на теренах Поділля. Йому в однаковій мірі виявилася близькою героїчна та лірична музична образність, яка рівнозначно характерна для творчої індивідуальності Станіслава Людкевича.

Музичний стиль композитора мав глибокий вплив на формування художнього світогляду хорової естетики та музично-педагогічних поглядів Миколи Олексійчука. Передусім це такі важливі риси мистецької спадщини Станіслава Людкевича, як виняткова ідейна спрямованість музичних композицій, наявність у них творчо організуючої волі, єдність романтичного і фольклорного начал, об'єктивність філософського мислення; нове тлумачення поліфонічних форм, які спираються на інтонаційну та змістовну єдність творів; новації в галузі гармонічної мови, підпорядковані завданням якнайвиразнішого втілення змісту.

Важливою віхою на шляху осягнення музичної стилістики Станіслава Людкевича стала інтерпретація хоровою капелою «Гомін» під орудою Миколи Олексійчука одного із найдорвершеніших ліричних творів композитора «Сонце заходить». Образний світ поезії Тараса Шевченка розкривається в ньому надзвичайно яскраво. Твір, який належить до раннього періоду творчості композитора, був створений у 1916 році. У цей час Станіслав Людкевич перебував в російському полоні у далекому Казахстані і тяжко тужив за батьківщиною, що поглибило ліризм музики.

М. Олексійчуку як диригенту притаманні такі риси: глибоке знання природи людського голосу, надзвичайно тонкий музичний слух, особливий дар щодо створення особливої темброво-динамічної палітри хорового твору, яка впливає з його образності та жанрово-стильових ознак.

Микола Андрійович – видатний хормейстер, педагог, сильна, оригінальна витончено-аристократична натура у свій поважний вік показує учням і молодшим колегам приклад вірного служіння ідеалам обраного мистецького шляху та величезної працездатності. Він продовжує свою улюблену й велику справу – виконує місію мистецького лідера: виховує молодь у кращих традиціях національної і світової музичної культури. Він є справжнім митцем, котрий вносить неоціненний вклад у розвиток українського хорового мистецтва.

Список використаних джерел

1. Бенч-Шокало О. Український хорівий спів: актуалізація звичаєвої традиції: Навчальний посібник / Ольга Бенч-Шокало. – К. : Редакція журналу «Український світ», 2002. – 440 с.: іл., нот.
2. Кияновська Л. Українська музична культура: Навчальний посібник / Любов Кияновська. – Тернопіль : СМП «АСТОН», 2000. – 184 с., нот.

The article deals with creative, pedagogical and concert activity of Mykola Andriiovych Oleksiichuk, the head of cycle commission of choir and musical-theoretical subjects, Honored Culture Worker of Ukraine, the founder and art director of academic choir chapel «Homin» of Kamianets-Podilskyi Culture and Arts College.

Important stages in formation of creative personality of Mykola Oleksiichuk as a choir conductor during his study at Ivano-Frankivsk Music School named after Denys Sichynskyi and in Lviv conservatoire named after Mykola Lysenko are covered here.

The essence of creative search of Mykola Oleksiichuk in the interpretation of wide massive of national and world choir music is cleared up. His search has included not only high musical education and a talent of a conductor, but also his unique experience in the field of choir art and choir-conductor education.

Wide and various repertoire of the chapel is described here, it includes the works of different genres and forms: church music, the works of classical composers, famous Ukrainian songs in the adaptation of prominent composer, such as Mykola Leontovych, Mykola Lysenko, Kyrylo Stetsenko and others.

The attention is paid to music-performing aesthetics of Mykola Oleksiichuk, which has unique traits and reflects deep inner culture of the conductor, his constant thoughts about the revealing of main characteristics of choir works, finding in them musical and literary-poetical synthesis, contextual relations of choir music with other kinds of art and phenomena of life.

Key words: conductor, pedagogical activity, public figure, choir chapel, repertoire, concert performance, creativity, choir art.

УДК 792:159. 923:13

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

**ТЕАТР ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ДУХОВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ****THEATRE AS A MEANS OF DEVELOPING
PERSONALITY'S MORAL SPHERE**

Нинішній період соціокультурного розвитку нашої держави характеризується складними й суперечливими процесами, викликаними ускладненнями у різних сферах життєдіяльності країни. Це, перш за все – хаос та безконтрольність інформативного простору, сум'яття у світоглядних та естетичних позиціях представників мистецької спільноти, що породжує формування у широких верств наших співвітчизників подекуди хибних і неоднозначних моральних орієнтирів, висунення на п'єдестал пріоритетності матеріальних цінностей, нівелювання духовної сфери сучасної людини.

Відтак, перед прогресивною педагогічною спільнотою постає проблема пошуку ефективних інструментів, здатних врегулювати наявні культурно-освітні конфлікти, віднаходити ефективні механізми кореляції сьгоднішніх негативно-забарвлених культурних тенденцій із потребами, пов'язаними із необхідністю здійснювати гуманістично-орієнтований поступ суспільства, його духовне зцілення, що сприятиме відродженню високих духовних констант, споконвік притаманних українській громаді.

Ключові слова: театральне мистецтво, духовна сфера, цінності, особистість, спектакль, сцена, глядацька аудиторія, драматургія, виховання.

Зазначимо, що питанням духовності у різних аспектах її існування глибоко переймалась чимала кількість науковців-гуманітаріїв. Серед них видатні філософи (Аристотель, М. С. Каган, Ю. М. Давидов), які осмислювали підвалини духовної матриці людства, відомі педагоги (С. Русова, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський), які повсякчас шукали і продовжують шукати ключі розв'язання проблематики духовного виховання суспільства, вчені психологи (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов), які з надзвичайною ретельністю досліджували найтонші нюанси удосконалення людської душі.

Загальновідомо також, що мистецтво театру, театральна трибуна впродовж багатьох віків цивілізаційного поступу людства слугувала платформою для досягнення особистістю духовних алгоритмів існування у світі, спричиняла трансформування її свідомості у напрямі дотримання ідеалів добра, людяності, моральності, краси.

Однак, високо оцінюючи значні зусилля наукової громади в царині дослідження процесів духовного виховання, все ж таки можна констатувати, що питання розвитку духовності саме засобами театру потребує актуалізації в сучасному мистецько-педагогічному і науковому полі і вимагає більшої ретельності та цілеспрямованості у дослідженні пов'язаних із цим проблем.

Мета написання статті полягає у висвітленні механізмів впливу мистецтва театру на розвиток духовності людини, дослідженні історичного досвіду застосування театру з метою удосконалення духовних якостей особистості.

Загальновідомо, що в процесі розвитку культури відбувався безперервний пошук найбільш значущого й ціннісного для життя людини. Відбувався він не шляхом узагальнення людством існуючого історичного досвіду, а завдяки його розмірковуванням над життям, глибокому і прискіпливому аналізу, осмисленню оточуючої дійсності.

Умови існування людини у світі висувають на перший план низку найвищих, особливих, універсальних цінностей, необхідних для достойного життя. Серед цих найвищих цінностей є добро, істина, краса, совість, щастя, а узагальненим системоутворювальним чинником у цій ієрархії виступає визнання у якості найвищої цінності самої Людини, що у повному обсязі охоплює всю сутність вищезазначених понять.

Одним із найбільш вагоміших факторів, здатних виступати пусковим механізмом у розвитку духовної сфери особистості, традиційно вважається мистецтво. Саме мистецтво розглядається багатьма вченими як засіб пізнання й осмислення людиною світу. Видатний психолог Л. С. Виготський з цього приводу розмірковує: «Чудо мистецтва нагадує євангельське чудо – перетворення води на вино... мистецтво бере свій матеріал з життя, однак дає зверх цього матеріалу дещо таке, чого немає у властивостях самого матеріалу» [3, с. 314].

Найбільш універсальним інструментом розвитку і виховання цілісної, духовно багаті особистості виступає театральне мистецтво. Так, витoki осмислення різноманітних аспектів значущості мистецтва театру в реалізації прагнень людини до духовного самовдосконалення знаходимо у розмірковуваннях режисера та мистецтвознавця В. Немировича-Данченка: «Якщо звернутися до зародження театрального у людстві – у містеріях, у драмах та комедіях давніх греків, можливо, навіть у видовищах індійських народів, де дійовими особами виступали боги, – у всьому цьому, безсумнівно, було намагання людського духу до наслідування життя, більше того, до виконання певних завдань життя у царині моралі, етики, державних, сімейних стосунків тощо... Проте найголовніший *сенс театральної вистави* полягає в тому, щоб віддзеркалювати зіткнення людських пристрастей, показувати людину з усім багатством змісту її природи, *розкривати життя людського духу*» [8, с. 481].

У сфері мистецтва, особливо театального, здійснюється спеціальна діяльність, що полягає в привласненні певного значення, представленого художнім образом, тобто відбувається перетворення цього значення в особистісний смисл: «Для окремої особистості мистецтво цінне тим, що передає їй плоди духовної діяльності іншої людини, яка осягає світ з особливою тонкістю, чуйністю й поетичним проникненням. Інакше кажучи, мистецтво дає змогу кожному

здобути те, що надбав геній Шекспіра, Рембрандта, Бетховена, і стати з їхньою допомогою розумнішим, проникливішим, духовно багатшим» [5, 204].

Зазначимо, що передові діячі освіти і культури завжди були свідомими щодо значного виховного впливу театру на глядацьку аудиторію і широко використовували його як могутній інструмент формування найбільш значущих для того або іншого суспільства морально-духовних цінностей.

Так, наприклад, уже в умовах давніх рабовласницьких суспільств театр розглядався як ефективний інструмент формування відповідного світогляду й орієнтувався на розвиток саме тих духовних якостей, які, на думку провідників громади, мали б скласти основу стабільного культурного і соціального її існування. Узагальнена педагогічно забарвлена концепція античних мислителів надзвичайно чітко уваризнюється й віддзеркалюється у запитанні, поставленому своїм співгромадянам видатним філософом Платоном ще у 4 столітті до нашої ери: «Хіба можемо ми так легко дозволити, щоб діти слухали і сприймали душею які попало міфи, придумані будь-ким і більшою мірою такі, що суперечать тим істинам, які, як ми вважаємо, повинні бути їм притаманні, коли вони подорослішають?» [7, с. 18].

Саме тому в процесі розробки драматичного матеріалу трагедії давньогрецькі драматурги дуже незначну роль відводили розробці приголомшливих поворотів сюжету, а натомість зосереджувались увагу на глибині змісту, на «ювелірному» відшліфуванні психологічних характеристик дійових осіб, розподіляючи їх на позитивних персонажів та їх антиподів. Це головню здійснювалось з метою спрямування глядачів на осмислення проблем взаємовідносин добра зі злом, совісті і безчестя, правдивості й нещирості, підступності й жертвності, патріотизму і зради тощо.

Досить презентативними у цьому контексті є сформульовані Аристотелем положення теорії драми, викладені у його славнозвісному трактаті Поетика. Так, філософ окреслює вимоги до змісту, описує образ трагедійного героя як визначної людини, і вводить поняття гамартії («помилки» чи «вади»), яка, на його думку, має бути в основі падіння головного героя. У Поетиці Аристотель досліджує також поняття мети спектаклю, осмислює ймовірність і особливості емоційного відгуку, який трагедія має викликати у глядачів [1, 50].

Варто додати, що саме Аристотелю завдячуємо за введення у науковий обіг і глибинне трактування такого поняття, як катарсис, яке безпосередньо пов'язується зі сферою театру, античною трагедією.

Так, у давньогрецькій естетиці ця категорія означала сутність викликаного трагедією естетичного переживання, страх і співчуття, жах і насолоду. У результаті цього співпереживання героям, які проходять упродовж драматичної вистави суттєві випробування долі, відбувається очищення душі глядача, виведення її у більш високі виміри, збагачення внутрішнього світу, своєрідна копенсація за незгоди і одноманітність повсякденного життя. «Ті таємні страхи, з якими глядач приходив до театру, ніби розчинялися в метафізичному страху, викликаному трагедією. Які б вони не були великі, вони здавалися чимось невловимо малим у порівнянні з тим, що відбувалося на сцені. Душа, доведена до граничного стану космічним жахом, що ринув зі сцени, у момент спаду цього напруження заспокоювалася, відпочивала, на час, стаючи нечутливою до дрібних домашніх страхів» [4, с. 46].

Природньо, що з тих часів істотно змінилися і почуття глядачів, проте залишається незмінним механізм катарсису, залишається тією ж природа дії високого мистецтва театру на душу людини.

Загалом саме тому, що мистецтво театру є не просто виявом безпосередніх почуттів, а завжди катарсисом, подоланням, перетворенням цих почуттів, воно вимагає певних душевних зусиль не лише для виконання художнього твору, зокрема спектаклю, але й для його сприймання. Адже будучи присутнім безпосередньо в процесі художньої творчості, здійснюваному на сцені акторами, й немов беручи участь у цьому процесі, глядач переживає почуття персонажів разом із акторами.

Катарсичні відчуття сприяють входженню людини в іншу, більш високу сферу духовних цінностей, виникає надзвичайний стан внутрішнього заспокоєння і гармонії, людина починає по іншому, більш позитивно ставитись як до інших людей, так і до самої себе. Відбиваючи широкий спектр різноманітних, подекуди негативно забарвлених почуттів, мистецтво театру надає їм оцінку, тлумачить мотиви тієї або іншої поведінки персонажів, осмислює і розставляє по місцях у системі духовних цінностей.

Беззаперечним аргументом доведення потужності духовно-формуєчого потенціалу театрального мистецтва виступають постановки середньовічного світського театрального жанру мораліте.

Доцільно зазначити, що наріжним каменем драм мораліте виступила молитва «Отче наш», яка містить сім прохань, що їх зіставлялося зі сімома головними чеснотами (розсудливістю, справедливістю, поміркованістю, терпеливістю, вірою, надією і щедрістю) та сімома смертними гріхами (гордістю, захланністю, хтивістю, гнівом, ненажерливістю, заздрістю та лінивством). Вважається, що саме у цій молитві подаються духовні основи існування людства, «окреслюється поле нескінченного двобою між добром і злом за володіння людською душею» [1, с. 114].

Ця найголовніша для християн усього світу молитва спричинила до народження цілої системи розгалужень театральних спектаклів моралізаторського, повчального характеру, в яких у алегоричній формі піддавались глибокому осмисленню усі засадничі канони духовності.

Так, наприклад, найдавнішою вважається драма-мораліте «Пиха Життя», сюжет якої розгортається навколо так званого Короля Життя, який відзначається надзвичайною пихатістю, нездатністю дослухатись до інших, хворобливим прагненням повсякчас вивищувати власну особу над іншими людьми тощо. В кінці п'єси глядачам пропонувався відповідний моралізаторський висновок: короля було принижено, він отримав від долі ті самі негативні відчуття, які спричиняв впродовж свого життя іншим, щиро каявся за свої провини. Схожим характером і завданнями відзначаються й п'єси «Розсудливий і нерозсудливий», «Чоловік-грішник», «Засудження бенкету», «Палац Постійності» тощо.

Очевидно, через призму кількох століть тематика таких мораліте видається дещо поверховою, надто спрощеною, однак захоплення викликає ретельність в опрацюванні найтонших характеристик алегоричних персонажів (їх чисельність інколи сягала шестидесяти осіб), у розробці зовнішньої, візуальної атрибутики спектаклю (декорацій, гриму, костюму, бутафорських елементів), манери сценічної поведінки героїв тощо. І головне, надзвичайно високої оцінки заслуговує прагнення середньовічного суспільства пропагувати істинні духовні цінності за допомогою театрального дійства – найпотужнішого на той час засобу впливу на широкі верстви суспільства.

Ціннісні театру у розвитку духовної сфери особистості глибоко усвідомлювали й відомі вітчизняні мислителі і просвітники, зокрема такі, як Ф. Прокопович, Л. Горка та ін. Це підтверджується активністю впровадження в соціокультурну сферу України того часу такого самобутнього явища, як шкільний театр, головною метою якого було виховання цілої низки духовних чеснот, які, на думку провідників нашої освіти та культури, мали б скласти підвалини гідного і достойного життя як наукової еліти, так і всіх членів нашого суспільства.

Особливу презентабельністю у досліджуваному контексті відзначаються також наукові напрацювання прогресивної світової і вітчизняної психолого-педагогічної спільноти.

Так, видатний педагог А. Макаренко акцентує увагу на значенні театру для формування досвіду духовного спілкування учасників. Він, зокрема, вважає, що театральний колектив є, перш за все, знаряддям у формуванні активної творчої особистості з високорозвиненим почуттям обов'язку, честі та достоїнства, а також засобом захисту інтересів кожної особистості шляхом перетворення зовнішніх вимог до неї у внутрішні спонукання її розвитку [6].

В. Сухомлинський, погоджуючись з А. Макаренко, вже більш детально окреслює духовно-творчий функціонал театрального мистецтва: «Тут проявляються та розвиваються інтереси, що збагачують духовне життя особистості не тільки в естетичному, але й у

моральному, емоційному, інтелектуальному плані. Тут відбувається один з тих чутливих та ніжних дотиків до серця і розуму вихованців, без яких є неможливе життя первинного колективу як духовної єдності» [10, с. 158].

Зазначимо, що відомий педагог наголошував на необхідності залучати дітей до театральної сцени вже з самого раннього віку: «Чутливість, сприйнятливність та краса театрального мистецтва в дитячі роки незрівнянно глибші, ніж у пізніші періоди розвитку, – писав В. Сухомлинський. – Потреба в красивому стверджує моральну красу, народжуючи непримиренність та нетерпимість до всього нищого, «страхітливого», потворного» [9, с. 176].

Зазначимо, що серед усіх видів мистецтв театр є найбільш ефективним для духовного розвитку дитячої особистості передусім у силу ідентичності його видової ігрової специфіки із віковою психологічною природою дитини.

Так, Л. Виготський уважав драматичну постановку найрозповсюдженішим видом дитячої творчості саме через близькість її з театральною грою: «...по-перше, драма, заснована на дії, здійснюваній самою дитиною, найбільш близько, дієво та безпосередньо пов'язує художню творчість із особистими переживаннями... Іншою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв'язок будь-якої драматизації з грою, цим корінням усілякої дитячої творчості, і тому є найбільш синкретичною, тобто містить у собі елементи найрізноманітніших видів творчості» [2, с. 61-62].

Гра, за Л. Виготським, є не просто сприйняттям ситуації, а «творчою переробкою вражень, їх комбінуванням та побудовою на їх основі нової дійсності, яка відповідає запитам та враженням самої дитини» [2, с. 75].

Зрозуміло, що театр досягає своєї виховної мети тільки у тому випадку, коли те, що він пропонує глядачам, є для них внутрішньо важливим, якщо життя, яке зображається у виставі, хвилює їх, якщо питання, які піднімаються на сцені, мають пряме або опосередковане значення для їх духовного життя. Тільки у таких випадках театр виступає як велика пізнавальна і виховна сила.

Мистецтво театру залучає до сприйняття вистави емоції, інтелект, самосвідомість глядача, мобілізує його пам'ять, активізує здатність до самоаналізу, уміння узагальнювати та пов'язувати бачене на сцені з усім, що дає глядачеві його власне знання дійсності. Театр відкриває прекрасне у навколишньому світі і робить його надбанням глядачів – у цьому полягає найважливіша функція театрального мистецтва.

Слід пам'ятати, що першим кроком у напрямі забезпечення ефективності формування духовних цінностей дітей та молоді засобами театру повинен стати вибір репертуарної політики. Так, тематика вистав повинна бути наближеною до реалій сучасного буття, до проблем, які хвилюють підростаюче покоління. Це, на нашу думку, спричинить значний поштовх у напрямі формування інтересу до театрального мистецтва, мотивації до участі у театральній діяльності, а відтак, і до оптимізації виховних результатів цієї роботи.

Додамо, що чим ретельніше буде розроблена п'єса в плані врахування вікових потреб аудиторії, чим точніше і правдивіше будуть прописані характери дійових осіб, чим наближеною буде мова театральних героїв до мови реальних людей, тим більший вплив справлятиме вона на свідомість та емоційну сферу, тим значущішим буде її виховний ефект.

Значної уваги потребує й робота учасників колективу над осмисленням виховного резюме спектаклю. Варто наголосити на тому, що лише глибока духовно-орієнтована тематика спектаклю не може бути беззаперечною запорукою його духовно-виховної ефективності. Практика засвідчує існування театральних вистав, які, об'єктивно презентуючи текстовий матеріал виховного характеру, можуть свідомо або несвідомо спричиняти до формування хибних або не досить чітких висновків, а це не сприятиме утворенню чітких і однозначних переконань щодо правдивості тих або інших духовних постулатів, чеснот тощо. У цьому контексті досить плідним є проведення бесід із акторами-виконавцями, які орієнтуватимуть їх на осмислення тих або інших проблем, що спонукають героїв до певних вчинків, виведення

векторів інтелектуально-осмислювальної роботи над роллю на усвідомлення значущості окремих духовних цінностей для людини, на пріоритетність істин Добра, Людяності, Жертовності, Любові, Краси тощо.

Досить ефективним є й застосування специфічних підходів до організації музично-оздоблювальної та декоративно-оформлювальної роботи над спектаклем, адже саме ці компоненти режисерсько-постановочної діяльності націлені на утворення особливої аури постановки та надання їй неповторних енергетичних рис. Подекуди саме завдяки витонченості цих слухових та візуальних нюансів виховна ідея розкривається надзвичайно глибоко та ємко. Відповідно, залучення членів театрального колективу до підбору музичного матеріалу, розробки декоративного тла, костюмів, елементів гримування тощо, спільний із керівником аналіз доцільності їх застосування у сценічній партитурі, надання можливості висловлення особистого бачення способів художнього трактування провідної ідеї вистави є тими дієвими механізмами, які дозволятимуть зробити постановочний матеріал максимально близьким душі і свідомості кожного учасника, а отже, й спричинити до позитивних трансформаційних змін духовної сфери.

Загалом, чіткий вибір репертуарної стратегії, неухильне високе позиціонування у драматургічному матеріалі спектаклю визнаних людством чеснот та моральних пріоритетів, а також ретельна та копітка художньо-педагогічна робота, орієнтована на віднайдення шляхів до сердець глядацької аудиторії, є тими принциповими підходами, врахування яких здатне оптимізувати процеси духовного розвитку особистості.

Отже, осмислення висвітлених вище позицій, міркувань, переконань відомих діячів театральної сцени, філософів, педагогів, психологів минулого і сучасності, а також аналіз історичного досвіду функціонування театрального мистецтва у соціокультурному просторі переконливо засвідчує беззаперечне визнання прогресивною науковою і мистецькою спільнотою надзвичайної потужності духовно-творчого його потенціалу.

Основна місія мистецтва театру полягає у відтворенні на сцені «життя людського духу», зверненні до світу думок і почуттів людини, входженні у таємничу і незвідану сферу людського буття. В процесі спілкування з мистецтвом театру особистість реалізує також прагнення відчувати себе творцем, розширити межі свого власного Я, збагатити своє розуміння оточуючого світу і осягнути своє місце в ньому. Це також доводить значущість театру у розвитку духовної сфери особистості і передбачає необхідність активізації подальшого наукового мистецтвознавчого та педагогічного пошуку інструментів оптимізації цих людинотворчих процесів.

Список використаних джерел

1. Брокетт О. Історія театру (10-те видання) / Пер. з англійської: Т. Дитина, Н. Козак, Г. Лелів, Г. Сташків / О. Брокетт, Ф. Гілді. – Львів : Літопис, 2014. – 730 с.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 74-75.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 329 с.
4. Давыдов Ю. Н. Искусство как социологический феномен / Ю. Н. Давыдов. – М. : Наука, 1968. – 236 с.
5. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1996. – 436с.
6. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А. С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5. – 269 с.
7. Муратов С. Люди, которые входят без стука / С. Муратов, Т. Фере. – М., 1971. – 180 с.
8. Немирович-Данченко В. И. Рождение театра. Воспоминания, статьи, заметки, письма / В. И. Немирович-Данченко. – М. : Искусство, 1989. – 486 с.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – 488 с.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976. – Т. 2 – 585 с.

The article deals with the opportunities of theatre in the development of personality's moral sphere. The mechanisms of forming moral values of humanity are analysed. The significant role of art in the process of personality's acquiring of the moral coordinates and constants formed during thousands of years is especially emphasized. Art is regarded as a moral matrix of society and an effective translator of mankind's accumulated moral experience. On the basis of summarizing the main characteristics of the specific nature of theatrical art its priority in the process of development of audience's morality has been justified.

The historical experience of using theatre in sociocultural processes to develop audience's morality has been studied. The article provides the analysis of dramatic material and artistic-ideological conception of Old Greek tragedies. The mechanisms of catharsis as a special phenomenon created by theatrical art and able to carry out the transformation of human consciousness and improve it spiritually have been revealed.

The paper outlines moral and creative principles and means of influence on audience of medieval theatrical genre – morality play and defines its specific art and psychological means of achieving moral and educational effect. The article also concentrates on the ideas of domestic educators about moral education of the personality by means of theatre.

Particular attention is paid to examining educational community's views on the use of resources of the theatre in children and youth's moral development. The necessity of taking into account children's age and psychological characteristics in theatrical work is stressed. The author gives psychologists' arguments and ideas about the perception of artistic material of theatrical play by an individual and substantiates the necessity of moral orientation of repertoire policy of theatrical staff, orientation of staging and rehearsal process on acquiring moral algorithms of artistic and imaginative play material.

Key words: theatre, moral sphere, values, personality, performance, stage, audience, dramaturgy, education.

УДК 378: 793. 33

Ігор Бурчак
Ihor Burchak

ЕТИМОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ THE ETYMOLOGY OF DEVELOPMENT OF SPORTS AND BALLROOM DANCING

У пропонованій статті розкрито походження спортивно-бального танцю та простежено його розвиток від первісно-обрядового до сучасного спортивного танцю. Розглянуто вплив епохи середньовіччя та бальних вечорів на формування, розвиток та удосконалення бального танцю, з усіма притаманними його формами та манерами.

Ключові слова: хореографія, історико-побутовий танець, бал, музика, соціальний танець, спортивно-бальний танець, європейський танець, латиноамериканський танець.

Танець як віддзеркалення явищ природи, праці, побуту, настроїв, думок та почуттів має велике значення в житті людини. Як головна форма невербальної комунікації, мова тіла, пластики та руху, набуває певного забарвлення, розкриваючи мистецтво художньої культури різних часів і народів. Становлення хореографічного мистецтва від первинно-ритуального та побутового, розквітло до нашого часу сотнями видів та форм танцю, які є не лише відтінком ідеалу краси та гармонії, але й відображенням суспільних негараздів та проблем. Саме тому, сьогодні хореографічне мистецтво слугує не тільки приємним заняттям у вільний час, а й виховує естетичні та морально-етичні цінності молоді.

Етимологія розвитку спортивно-бального танцю складалася в процесі тривалої еволюції мистецтвознавчої наукової думки. Історія розвитку спортивно-бального танцю як виду хореографічного мистецтва була і залишається об'єктом наукових інтересів сучасних дослідників. Але на нинішньому етапі трансформаційних зрушень і у світовому просторі, і у нашій державі, зокрема у хореографії, необхідно поглибити всебічне вивчення історії спортивно-бального танцю через простеження її формування з первісного танцю. Вищезазначене й обумовлює актуальність обраної теми.

Мета статті полягає в простеженні розвитку спортивно-бального танцю.

Розвиток бальної хореографії помітно активізував увагу науковців до цього виду хореографічного мистецтва, а особливо до проблеми розвитку бального танцю в історичному аспекті (М. Івановський, М. Васильєва-Рождественська, І. Вороніна, О. Кветна, Р. Уразгільдеев, В. Уральська, Т. Цареградська, М. Ельяш та ін.) та мистецтвознавчо-теоретичному (М. Васильєва-Рождественська, Р. Захаров, О. Кветна, В. Кудряков, Н. Матусевич, О. Туганкова, В. Уральська, Л. Школьников та ін.).

Первісний танець як компонент структури художньої творчості відображав ідеологічні уявлення, які склалися серед первісних людей. Вони виникли як прояв емоційних вражень від навколишнього світу. Танцювальні рухи розвивалися також і внаслідок імітації рухів тварин, птахів, а пізніше – жестів, що відображали певну трудову діяльність [12, с. 23].

Перші танці були колективними: танці юнаків та дівчат під час обрядів ініціації, танці жінок, військові танці чоловіків, спільні танцювальні дійства роду чи племені. Малюнок перших танців складався з кіл та ліній, центром яких виступали «солісти» (наприклад, шаман) або священні предмети-фетиші. Ритуал єднав учасників у спільному дійстві, стрижнем якого виступав ритм, наближений до серцевих та інших тілесних ритмів. Важливе місце в обрядовій практиці посідали танці-уподібнення тотемам. Такі ритуали передбачали відповідні ролі учасників і їх цілком справедливо вважають першими театральними виставами, щоправда, на відміну від класичного театру тоді не існувало розподілу на акторів та глядачів [5, с. 86-87].

В античності танці набули іншого характеру. Тепер вони виступали не як ритуал, а як розвага для людей. Свого розвитку почала набувати професія артиста і танцівника, які були бажаними гостями на святах, на ярмарках, на площах. Танець набував масового характеру, а уроки хореографії почали включати в освітні дисципліни. Л. Блок, у своїй праці налічує близько двохсот різних назв, які відносяться до античного танцю, хоча велика частина з них лише назви певних фігур [2, с. 57-58].

В епоху середньовіччя церковна ідеологія підпорядковувала собі літературу та театр. Церковники люто нападали на танці, вважаючи їх насланнями сатани, гріховним дійством [7, с. 10]. Але, незважаючи на ці суворі заборони, під час народних свят прості люди все одно виконували свої невибагливі танці. В цей час з'являється низка простих парних танцювальних форм, які розвиваючись і видозмінюючись, дають початок багатьом майбутнім бальним танцям. До таких танців відносять: бранль, великий танець або «круг», ригодон, бассданс та інші.

У середньовіччі організовуються перші бали, як головне місце для відпочинку та розваги аристократів. *Бал* (від лат. ballare – танцювати; і фр. Bal – танцювальне свято) – великий танцювальний вечір. У Європі традиція світських балів формується в XIV столітті. Манери, правила поведінки і весь танцювальний етикет під час відвідин балів піддавалися суворій регламентації. На вечорах були присутні головні церемоніймейстери балу, які вказували, кому належить відкрити бал, хто і з ким має танцювати, а також вони стежили за поведінкою і рухами тих, хто танцює. Відступ від правил був недопустимим [8].

М. Васильєва-Рождественская [4, с. 156] у своїй праці характеризує бал як одну з найважливіших частин суспільного життя. Це місце зустрічі та спілкування. А на балах можна зустрічатися просто так і це буде «пристойно». З усіх можливих способів проведення часу бал виявляється найпопулярнішим. Адже прогулянка аристократа чи заможної людини (від

XVII століття монархічні двори, придворна аристократія, дворяни, державні службовці, а з XIX століття – військові, великі промисловці, міщани) не дає можливості для спілкування, тому що здійснюється, як звичайно, у кареті. На балах зав'язувалися знайомства, обговорювалися питання служби і кар'єри, формувалася громадська думка.

Бал був прекрасною розвагою, але вимагав великих фізичних і емоційних зусиль. На балу потрібно виглядати бездоганно, контролювати кожен рух і слово і при цьому здаватися природним, привітним і веселим. Наука спілкування на балах вимагала тривалих років навчання. Тому бальна культура входила в життя людини ще в дитячі роки у вигляді уроків танців і відвідування дитячих балів. Танець був обов'язковим предметом у різних навчальних закладах (військових, гуманітарних, художніх). Заради балу шили наймодніше вбрання, запрошували найвідоміших музикантів і організовували пишні вечери, через нього перебудовували весь розпорядок дня. Не танцювати світській людині того часу, а тим більше дамі, було немислимо [12, с. 102-103].

А. Цорн [11], дослідник бального танцю, в своїй праці «Грамматика танцювального мистецтва та хореографії» описує репертуар бального танцю, до якого відносить: контрданс, полонез, менует, гавот, галоп, вальс-галоп, полька, краков'як, котильйон, мазурка, качуча. Всі ці танці також відносять і до історико-побутових танців, тому бальний танець тих часів прийнято ще називати сьогодні – історико-побутовим танцем. Ю. Григорович [6, с. 56] дає визначення історико-побутовим танцям як танці XV-XIX ст., які танцювали на балах при палацах, у побутових святах різного прошарку населення багатьох народів світу.

На балах створюється і розвивається один із самих відомих бальних танців, який без особливих змін виконується і в наш час – це вальс. Відсутність складних фігур, які необхідно виконувати в суворій послідовності, простота рухів і поз, чарівність мелодій роблять вальс улюбленцем народу і основним танцем усіх свят.

Широкої популярності вальсу сприяла музика. Спочатку це були невігядливі жартівливі пісеньки і куплети, потім мелодії, виконувані все більш і більш досконалим оркестром. Ці мелодії канонізували рух до ритму вальсу. Всесвітньо відомі вальсові мелодії Моцарта, «Запрошення до танцю» Вебера, душевні вальси Шуберта, витончені, граціозні вальси Шопена, широкі за своїм симфонічним розвитком вальси Глінки, Чайковського, Глазунова. Доля бального вальсу пов'язана з іменами Лайнера і Штрауса. Останній обезсмертив вальс, зробивши його королем танців, і сам став королем вальсів. До його віденського оркестру були свого часу прикуті погляди музикантів, артистів, поетів, художників, письменників всього світу. Завдяки Штраусу Відень увійшов в історію як місто, де розквітав вальс, як місто, де Йоганн Штраус створив свої безсмертні творіння. Музика Штрауса покращувала й удосконалювала хореографію вальсу. Вона сприяла тому, що танець цей став виконуватися більш граціозно, більш красиво і чуттєво [4, с. 178-180].

Наприкінці XIX і початку XX століття із соціально-політичними змінами в суспільному житті бальна культура поступово згасає, придворні бали проводяться все рідше. Це призводить до того, що цей вид хореографії перетворився з аристократичного елітарного у соціально-спортивний, завдяки соціальним, економічним і художнім чинникам (класична, джазова, латиноамериканська, рок і поп музика та афро-американські та латиноамериканські, сучасні, соціально-побутові танцювальні форми). У другій половині XX століття, завдяки соціально-економічному і спортивному чиннику остаточно утворилась конкурсна спортивна програма європейського стандартного танцю і латиноамериканського танцю [12, с. 168].

Наприкінці XIX – початку XX ст. на розвиток спортивної бальної хореографії впливають країни Північної та Південної Америки. Багато вчених зазначають, що хореографічне мистецтво цих країн формувалося під впливом трьох культурних напрямів – американського (культура індіанців), креольського (нащадки іспанських і португальських колонізаторів Латинської Америки) та африканського [10]. Музика й танці корінного населення Америки були нероздільними, вони виконували божественну роль. Загальними рисами креольської

музично-танцювальної культури було панування тридольних розмірів, супровід танців співом та грою на музичних інструментах (найчастіше – гітарі). Для афро-американської музичної культури характерне панування дводольних розмірів, гостро синкопований ритм, повторення коротких мелодичних наспівів, переважання ударних та ударно-шумових інструментів [10]. Отже, виразною рисою американської музики стало переміщення акценту з сильної долі такту на слабку, поява синкопованого ритму. Американці почали підкреслювати в танцях слабку долю притупуванням і плесканням.

У процесі розвитку музичної форми вальсу в кінці XIX століття в Америці з'явився новий салонний танець вальс-бостон, який отримав свою назву від міста Бостона, де він зародився. Вальс-бостон з характерною паузою на три чверті став одним з популярних і модних танців. Цей же вальс в 20-х роках XX століття удосконалюється в Англії, що приводить до виникнення однієї сучасної спортивної форми вальсу – повільний вальс. Спокійна і стримана манера виконання красиво поєднується з вальсоподібними рухами і невеликими нахилами вправо або вліво верхньої частини корпусу з діагональною спрямованістю по відношенню до лінії танцю та плавними хвилеподібними підйомами та зниженнями [1, с. 145-146]

На початку XX століття в США з'являються ще два танці ту-степ і ван-степ, які виконувалися у швидкому темпі. Ці танці посприяли виникненню фокстроту, який уперше був представлений Гаррі Фоксом у 1913 році на сцені нью-йоркського театру. Спочатку танець виконувався у швидкому темпі, але в 1922 темп виконання його поступово уповільнювали. Замість стрибків, усі рухи стали плавними, танцівники ніби ковзали по паркету.

З часом фокстрот еволюціонував у два танці стандартної програми, спортивно-больної хореографії. Перший з них – повільний, за яким залишилася назва фокстрот, інший – швидкий, який стали називати квікстепом.

Квікстеп виник з поєднання танців чарльстон, модного у 20-ті рр. XXст., і фокстроту, що виконувався в швидкому темпі, і на перших етапах свого існування носив довгу назву – «Швидкий фокстрот і чарльстон». Квікстеп був насичений великою кількістю швидких помахів-кидків ногами та стрибками. З часом вплив чарльстону на танець зменшився, закріплювалась назва квікстеп. Окрім чарльстону, квікстеп запозичив деякі елементи із інших популярних в той час танців – шимі, пібоді, шег [3, с. 202].

У 1909 році в Європу перекочував новий танець танго, будучи сприйнятим як новий модний бальний танець, і відразу вступив у єдиноборство з поборниками моральності і моралі, які вказували на його близький контакт в парі під час виконання.

Е. Диниц [1, с. 59] описує танго як народний парний танець, який набув розвитку і поширення в Аргентині, потім став популярним у всьому світі; танець вільної композиції, характерними рисами якого є підкреслено чіткий ритм кроків, з великою кількістю зворотних поворотів і променадів, зіставлення динамічно наповнених емоційних фігур і стриманих, але виразних поз.

У 1920-х рр. танго було остаточно стандартизовано та внесено в групу спортивно-бальних танців. Характер мілонги, що надавав танцю м'якості, спокійності і зосередженості на рухах ніг, було змінено. Позиція в парі стала більш бальною, танго набув акцентованого характеру. Візуальний акцент переноситься з ніг на різкі рухи голови та тулуба.

У 30-х рр. XX ст. набувають своєї популярності латиноамериканські танці. Зароджуються нові види спортивно-бального танцю, які яскраво виділяються виразністю жестів, емоційною грою та пристрасною. До них належать румба, ча-ча-ча, самба, джайв.

Румба – це танець африканських негрів, привезених на Кубу наприкінці XIX століття. Танець підкреслює рухи корпусу, а не ніг. Цей красивий і чуттєвий танець відразу завоював серця любителів бальних танців. Румба вважається основною серед латиноамериканських танців. Вона вимагає перш за все гарного почуття ритму, володіння рівновагою, координації рухів [1, с. 200-201].

У Європу румба потрапила завдяки П'єру Лавелю, який після II світової війни відвідав Америку, де і познайомився з цим танцем, видозмінивши його під європейські норми того часу, надавши йому чуттєвості та романтичності. Перший такт у музиці румби є найбільш сильним, у цей момент рухаються лише стегна, таким чином музичний характер підкреслює еротичний характер танцю, що приводило до частих суперечок щодо внесення його до основних спортивно-бального танців. У 1955 році, все-таки танець румба офіційно визнаний та стандартизований як танець латиноамериканської програми спортивно-бальних танців.

У 1952 році, завдяки П'єру Лавелю, Європа познайомила ще з одним танцем кубинського походження, який нагадував румбу, але з додатковими кроками. Цей танець має назву ча-ча-ча. В Англії митець почав викладати цей танець як окремий новий стиль. Ча-ча-ча стали виконувати на змаганнях пізніше за інші латиноамериканські танці. Незвичайний розмір музичного супроводу, особлива манера виконання, красиві, і в той же час нескладні фігури – все це сприяє великої популярності танцю [1, с. 176-177].

Самба – бразильський народний танець-імпровізація, де танцюристи, підспівуючи, змагаються між собою у винахідливості і спритності рухів. До того як самба отримала сьогоденний статус, це був усього лише обрядовий танець родючості, широко поширений в Анголі. У Бразилії його завезли раби-африканці. І там він злився з іншим африканським танцем - Ланде, більш відомим під назвою «бразильське танго», досить модним у 1870-х роках. Спочатку самба виконувалася в сільській місцевості, міста вона досягла у вигляді кандомбле – видозміненої літургії, яка виникла при злитті католицизму з релігійними африканськими обрядами. Надалі самба втратила свій релігійний характер і перетворилася в танцювальну музику, надзвичайно улюблену в народі [9, с. 41]. За допомоги карнавалів отримала величезну популярність не тільки в Бразилії, але й у всій Латинській Америці. Сучасний спортивно-бальний варіант самби був стандартизований в Англії. Широкий спектр виконуваних фігур, гнучка пластика, емоційність і виразність танцювальних прийомів зробили самбу одним з найбільш яскравих та динамічних танців латиноамериканської програми [1, с. 223 -224].

У 30-х рр. XX ст. у Європі популярним ще один спортивно-бальний танець – пасадобль. Своім походженням він зобов'язаний кориді, знаменитим боям биків, зазвичай приурочених до народних свят. Під час свят відбувалося безліч уявлень, різних розваг, виконувалися народні пісні і танці, і найпопулярнішим серед них був пасадобль, в якому відображені сміливість, пристрасність, гордість і мужність – невід'ємні риси іспанського народу. Кожному танцюристу хотілося виділитись своєю майстерністю перед великим скупченням публіки, зображуючи бій тореадора з биком, гру з плащем, роботу з мулетой, змагаючись у танці в спритності, силі та гнучкості. Завдяки потоку переселенців, які залишали посушливі землі в пошуках кращого життя, пасадобль отримав широку популярність у Південній Америці, що зіграло свою роль в еволюції цього самобутнього танцю, де він досяг найбільшого розквіту. Гучний успіх, який супроводжував пасадобль у країнах Латинської Америки, дав поштовх до його переможного повернення в Європу, де після Другої світової війни його включили в міжнародну програму латиноамериканських танців.

У танці особливо підкреслена провідна роль партнера. Рухи його рук суворі, піднесені, з чіткою пластикою. У жінок руху рук більш гнучкі і виразні. Енергійні рухи рук партнерів супроводжуються такими ж чіткими і енергійними рухами ніг, спираючись на традиції іспанського танцю [1, с. 254-255].

У 1940-х рр. до Європи був завезений джайв, що з'явився у XIX ст. на південному сході США з ритмів бугі-вугі. «Джайв» у перекладі з англійської означає «танцювати в ритмі джазу». Розвитку джазової музики сприяло виникненню нових танцювальних рухів, народжених синкопованими джазовими ритмами. Як результат, з'явилися так звані джазові танці, які вплинули на розвиток сучасного джайву, в 20-х роках – свінг і регтайм, у 40-х – бугі-вугі, бі-боп і рок. З приходом на естраду електроінструментів змінилася манера виконання музики і танців, і цей період збігся з народженням рок-н-ролу, популярність якого досягла свого піку в 60-ті роки. В кінці 80-х рок-н-рол – спрощена форма джайву, популярного серед молоді та обов'язкового для любителів і професіоналів, так як танець джайв включений до обов'язкової програми латиноамериканських спортивно-бальних танців. Своєрідність танцю складають різні переходи і повороти партнерів зі зміною позицій рук. Цей танець вільної композиції

виконується на місці або з незначним просуванням, що робить можливим виконання джайву на невеликому танцювальному майданчику [1, с. 14–15].

Отже, спортивно-бальний танець як окремих стиль хореографічного мистецтва має свою довгу і самобутню історію. Бальний танець зародився в бальних залах, де і здобув свою популярність і розвиток. І хоча розважальна складова з часом не змінилась, сама суть бального танцю зазнала змін. Бальний танець сьогодні є не лише мистецьким напрямом, а й спортивним. На постійній основі проводяться різні рейтингові змагання і конкурси, на яких танцівників професійно оцінюють. Усі рухи спортивно-бальних танців описані, класифіковані і стандартизовані, мають свої вимоги і свої правила виконання. Якщо раніше при виконанні певних танців на балах чи святах рухи виконували в довільній послідовності, тепер же змагаючись на спеціальних танцювальних площадках, всі рухи виконуються при певній правильній послідовності, без можливих відхилень від правил виконання рухів спортивно-бального танцю.

Сучасний спортивно-бальний танець складається з двох танцювальних програм: європейської (стандартна) та латиноамериканської. Кожна програма складається з п'яти танців. До європейської належать: повільний вальс, танго, віденський вальс, фокстрот, квікстеп. До латиноамериканської: ча-ча-ча, самба, румба, пасадобль і джайв. Окрім цих двох головних програм, за якими проводяться змагання, єдиноборства, також проводять по трихвилинному латиноамериканському або європейському шоу (сіквей), а також формейшн-турніри, де змагаються ансамблі, які складаються з 8-ми пар. Аматорські чемпіонати світу проводяться під егідою «WDSF», та професійні – під патронатом Світової танцювальної ради.

Список використаних джерел

1. Диниц Е. В. Азбука танцев / Е. В. Диниц, Д. А. Ермаков, О. В. Иваникова. – М. : АСТ; Донецк : Сталкер, 2004. – 286 с.
2. Блок Л. Д. Классический танец : История и современность / Л. Д. Блок. – М. : Искусство, 1987. – 556 с.
3. Боттомер П. Учимся танцевать / П. Боттомер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
4. Васильева-Рождественская М. В. Историко-бытовой танец: учеб. пособие / М. В. Васильева-Рождественская. – М. : Искусство, 1987. – 382 с.
5. Вечірко Р. М. Українська та зарубіжна культура: Навч. -метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / Р. М. Вечірко. – К. : КНЕУ, 2003. – 367 с.
6. Григорович Ю. Н. Балет. Энциклопедия / Ю. Н. Григорович. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.
7. Короткова А. Є. Все про танець. Довідник / А. Є. Короткова, А. П. Тараканова. – Кіровоград : ТЦ Облкомплексу, 1999. – 90 с.
8. Николаева Е. В. Социально-культурные условия формирования эмоционально-волевой устойчивости подростков в коллективе спортивно-бальной хореографии : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 05 / Николаева Е. В. – М., 2006. – 26 с.
9. Регаццони Р. Бальные танцы. Латиноамериканские танцы / Р. Регаццони, М. А. Росси, А. Маджони. – М. : БММ АО, 2001. – 192 с. – (Учимся танцевать).
10. Художня культура світу: Європейський культурний регіон: Навч. посіб. / Н. Е. Миропольська, Е. В. Белкіна, Л. М. Масол, О. І. Оніщенко. – К. : Вища школа, 2002. – 191 с.
11. Цорн А. Я. Грамматика танцевального искусства и хореографии / А. Я. Цорн. – Санкт-Петербург : Лань, 2011. – 544 с.
12. Шариков Д. І. Мистецтвознавча наука хореологія як феномен художньої культури. Історія та художня практика хореографічної культури. Монографія. Частина 2 / Д. І. Шариков. – К. : КиМУ, 2013. – 204 с.

In this article we analyzed the origin of sports and ballroom dancing, its development from primitive and ritual to modern sports dance. There was given the characteristic of ancient dances that have acquired a sensible character, the essence of which remained to date.

We examined the influence of the Middle Ages and the ballroom parties on the formation, development and improvement of dance, with all its forms and manners. A set of simple and pair dance compositions

appeared exactly on the balls in the Middle Ages. These compositions gave a rise to many future ballroom dances. The ballroom culture was the part of people's life in childhood in the form of dance lessons and visits of children's balls. The dance was a compulsory subject in different educational institutions of that time.

The attention was drawn to the transformation of dance from aristocratic and elite into social and sports dance. Due to the socio-economic and sports factors a competitive program of sports dance was finally formed – it included the European (Standard) and Latin American programs. The new types of ballroom dancing were created. They stood out with clearly expressive gestures, emotional game and passion.

We investigated the influence of the music and culture of South and North America in late 19th-20th century on the formation of modern sports and ballroom dancing of Latin American and European programs. The choreographic art of these countries was formed under the influence of cultural trends – American, African and Creole. It turned out that the expressive features of American music were the shift of emphasis from the strong part of tact to the weak and the appearance of syncopated rhythm, that promoted the creation of new dancing forms and Latin dance movements.

Much attention is given to the establishment of each dance of modern sports choreography: Slow Waltz, Tango, Viennese Waltz, Slow Foxtrot, Quickstep, Cha-cha-cha, Samba, Rumba, Paso Doble, Jive. There was described their development from the national, historical and social dance. We considered their origins, standardization and introduction to the ballroom dancing group.

Key words: choreography, historical and social dance, ball, music, social dance, sports and ballroom dance, European dance, Latin American dance.

УДК 378.016: 78:37.041

Людмила Воєвідко
Liudmyla Voievidko

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN HIGHER EDUCATION

У статті висвітлено вимоги до самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Окреслено форми та методи самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Здійснено розвідки проблеми формування навичок до самостійної роботи в стратегічних напрямках системи якісної підготовки музично-педагогічних фахівців.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, самостійна робота, компетентність, методика музичного мистецтва.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості освітнього процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи здобувачів вищої освіти мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Різні аспекти проблеми самостійної роботи студентів розглянуто в дослідженнях вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Буряк, О. Заїка, Л. Клименко, В. Козаков, В. Луценко, В. Мороз, П. Підкасистий, М. Сметанський та ін.). Використання комп'ютерних технологій у самостійній роботі студентів дослідили З. Данилова, Н. Завізна, А. Зернецька, Г. Козлакова,

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

У теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою удосконалення самостійної роботи майбутніх педагогів: розглянуто теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи у системі підготовки педагога в умовах університетської освіти (І. Бендера, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Глузман, В. Козаков, О. Кучерявий, О. Мещаніков, О. Микитюк, Ю. Піменова, В. Сагарда та ін.); визначено педагогічні умови підвищення ефективності організації та управління самостійною роботою студентів (Е. Гапон, Л. Журавська, Г. Романова, М. Смирнова, М. Солдатенко, Б. Степанишин, І. Шимко та ін.); розглянуто самостійну роботу студентів як засіб удосконалення підготовки майбутнього педагога (І. Бобакова, В. Буринський та ін.); обґрунтовано окремі аспекти організації самостійної роботи студентів при викладанні окремих навчальних дисциплін (Е. Борткевич, Н. Ванжа, В. Василів, В. Грішин, Н. Журавська, Н. Кардаш, З. Кучер, О. Рогова, Н. Шишкіна та ін.). У роботах С. Сисоевої розглядається питання про особистісний розвиток і саморозвиток особистості, що є, на її погляд, головною метою освіти [4, с. 54]. Згідно з цим, науково-методична і професійна діяльність педагога повинна спрямовуватися на розробку новітніх навчальних матеріалів, які забезпечать інтенсивність засвоєння інформації та активізацію інтелектуального й творчого потенціалу особистості. Провідні науковці (Г. Костюк, І. Зязюн, І. Бех, В. Рибалка та інші) стверджували, що в процесі самостійної роботи реалізуються і розвиваються творчі можливості особистості, а особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на його результат, який, у свою чергу, виражається не тільки у предметному плані, а й у зміні самого суб'єкта творчості. Тому досягти високого рівня інтелектуального розвитку особистості можливо тільки через новий підхід до використання форм активізації пізнавальної діяльності, серед яких ми виокремлюємо самостійну роботу. Але якщо проаналізувати стан використання самостійної роботи в освітньому процесі, то попри всю глибину досліджень цього питання, на практиці існує ряд невіршених проблем.

Здатність до самостійного навчання є необхідною складовою інтегральних, загальних та професійних компетентностей студента. Проблема формування навичок до самостійної роботи в сучасних умовах є актуальною і ключовою у стратегічних напрямках якісної системи підготовки музично-педагогічних фахівців. Серед завдань освіти з'явилось нове – надати навички та сформувати потребу самостійно розшукувати й сприймати та опрацьовувати інформацію, тобто стати спроможним до довготривалого навчання (Life-long Learning). Загальновизнаною є думка про те, що самостійна робота є одним із головних резервів і чинників підвищення ефективності підготовки фахівців. Вчені наголошують на необхідності підвищення ефективності проведення самостійної роботи, як такої, що законодавчо становить не менше 30% навчального часу студента і на початок XXI століття є основною формою отримання знань та «альфою» і «омегаю» найпередовішої сучасної технології – особистісної орієнтації освіти на суб'єкт учіння. Саме тому пошук та розробка нових педагогічних концепцій, в межах яких можливі нові рішення організації самостійної роботи майбутніх педагогів є надзвичайно важливою та актуальною теоретичною та практичною проблемою.

При вивченні навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» організація самостійної роботи студентів являє собою єдність двох взаємопов'язаних форм: аудиторна самостійна робота та позааудиторна пошуково-аналітична робота. Аудиторна самостійна робота реалізується під час лекційних, практичних та лабораторних занять. Позааудиторна самостійна робота з навчальної дисципліни вимагає від студентів щоденної самостійної роботи, яка виконується за завданнями викладача. Це завдання щодо підготовки до аудиторних занять, пошуково-аналітична та наукова робота. Всі завдання мають бути розроблені таким чином, щоб у процесі їх виконання безперервно поглиблювалися знання, розвивалося мислення, формувалися уміння та компетентності.

Форми самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» для здобувачів вищої освіти є різні та визначаються навчальною та робочою навчальною програмами. Залежно від мети, завдань та змісту навчальної дисципліни, відповідною специфікою спеціальності слід акцентувати увагу студентів на наступних аспектах самостійної роботи:

- опрацювання теоретичних засад прослуханого лекційного матеріалу;
- вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання;
- підготовка доповідей, повідомлень та есе за визначеною та узгодженою зі студентами тематикою;
- виконання домашніх завдань;
- підготовка до семінарських, практичних (лабораторних) занять;
- підготовка до модульних контрольних робіт та інших форм поточного контролю;
- систематика вивченого матеріалу курсу перед написанням контрольних робіт та іспитом;
- відпрацювання тренінгових програм (завдань) з навчальних дисциплін;
- виконання індивідуальних завдань (написання реферату за заданою проблематикою; пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою курсу; аналітичний розгляд наукової публікації);
- написання курсової роботи; написання дипломної роботи тощо.

За обов'язковістю виконання студентами завдань виділяють три групи самостійних робіт у формах навчання [2, с. 121]:

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

За видами діяльності самостійну роботу здобувачів вищої освіти поділяють на навчально-пізнавальну (через мислення, синтез, аналіз тощо) і професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти в умовах виробництва). У своїх дослідженнях науковці [5, с. 209] також розглядають:

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

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

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

Реформа вищої освіти, що відбувається сьогодні, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому плані варто визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, вона має стати його основою [5, с. 93]. При цьому для ефективної організації і проведення самостійної роботи та контролю за нею потрібна якісна та доступна науково обґрунтована інформаційно-методична база. Але, на жаль, сьогодні система освіти України, зокрема вищої, ще не має належної державної підтримки в забезпеченні сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцненні матеріально-технічної бази навчальних закладів, здійсненні наукового забезпечення інноваційних технологій. Також прикро, що у нас відсутні підручники і навчальні посібники, які б стимулювали активне самостійне творче мислення здобувачів вищої освіти. Наші бібліотеки, на відміну від європейських, не наповнені достатньою кількістю літератури, аудіо- та відео-теками, електронними носіями інформації тощо.

Майже без перебільшення можна стверджувати, що навчання – це самоосвіта, що ґрунтується на самостійній роботі здобувачів вищої освіти. Уся педагогічна та методична майстерність викладача полягає у створенні оптимальних умов для такої роботи. Він зобов'язаний зробити все, щоб сприяти розвитку здібностей кожного студента, бо від цього залежить якісний рівень вищої освіти взагалі – першочергове завдання модернізації освіти і створення зони Європейської вищої школи. Як це зробити – проблема змісту і методики викладання навчальних дисциплін. Тому вважаємо доцільним сформулювати низку вимог щодо організації самостійної роботи:

1. Організація самостійної роботи у всіх ланках освітнього процесу, в тому числі й на етапі засвоєння нового матеріалу.
2. Вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє).
3. Чітка постановка пізнавальних завдань.
4. Алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентами способів її виконання.
5. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи.
6. Поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи.
7. Забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання та сформованість відповідних компетентностей.
8. Формування активної позиції студентів, студенти – безпосередні учасники процесу пізнання.
9. Спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем.
10. Вміння студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, використовуючи для цього наявні знання, уміння, навички та сформовані компетентності.
11. Активізація розумової діяльності студентів, надання завдань, що вимагають посиленого розумового напруження.
12. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи.
13. Визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні).
14. Визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів.
15. Забезпечення контролю за якістю виконання завдань (вимоги, консультації). Урізноманітнення видів і форм контролю (колоквіум, контрольні роботи, тести тощо).
16. Створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти.
17. Грамотне управління самостійною роботою студентів і надання їм своєчасної допомоги для усунення недоліків [1, с. 26-27].

Таким чином, самостійна робота здобувачів вищої освіти з «Методики музичного виховання» покликана:

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

Ключовим компонентом оптимальної організації самопідготовки здобувачів вищої освіти вважаємо:

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

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

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

Окрім зазначених завдань нами переслідуються мета діагностики компетентності студентів щодо:

- знань діючої програми;
- оперування дидактичними принципами;
- уміння скористатися знаннями, якими володіють на практичному самостійному завданні;

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

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

Самостійна робота здобувачів вищої освіти спрямована на:

- креативність – формування у студента умінь проведення наукових досліджень;
- варіативність запропонованих для виконання завдань за рівнем складності та характеристиками їх виконання;
- створення ситуації успіху і свободи вибору навчальних завдань;
- створення стимулів для творчої активності студентів;
- систематичний контроль за виконанням завдань;
- вчасне надання допомоги.

Стрижневими ознаками самостійної роботи здобувачів вищої освіти є формування їх пізнавальної активності, засвоєння ними основних умінь та навичок роботи з навчальними матеріалами, поглиблення та розширення вже набутих знань, сформованість інтегральних, загальних та фахових компетентностей, підвищення рівня організованості. Основними завданнями самостійної роботи студентів є засвоєння в повному обсязі основної освітньо-професійної програми та послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної й науково-теоретичної) діяльності на рівні світових стандартів. Зміст самостійної роботи визначається робочою навчальною програмою вивчення конкретної дисципліни, завданнями та методичними рекомендаціями науково-педагогічних працівників.

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

При цьому дослідники виділяють, що ефективність самостійної роботи студентів зумовлюється насамперед [5, с. 124]: сформованістю пізнавальних мотивів; адаптивними можливостями студентів до індивідуального самостійного розвитку в умовах процесу навчання у вищому навчальному закладі; якісною та доступною науково обґрунтованою інформаційно-методичною базою; чітким налагодженим контролем за її виконанням.

Підсумовуючи, відзначимо, що процес організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти займає чільне місце в сучасній вищій освіті й потребує уваги. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення та постійної індивідуальної творчої роботи.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л.М. Воевідко. - Кам'янець-Подільський : ФОР Сисин Я.І., 2013. – 88 с.
2. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: [навч. посібник] / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.

3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. : Навч.–метод. посібник / О.Я. Ростовський. – 2-е вид. доп. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2000. – 216 с.
4. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 78 с.
5. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004 р. / Г.В. Стадник та ін. (ред.). – Х. : ХНАМГ, 2004. – 243 с.

The article deals with the requirements for independent work in higher education. Independent work in higher education requires precise organization, planning system and certain leadership improving the quality of educational process.

Theory and practice of higher education has a significant experience to be the basis of self-improvement of future music teachers' independent work. It is considered that independent work is one of the main factors of increasing the efficiency of teacher training.

The article describes the forms of independent work on the academic discipline "Methods of music education" in higher educational establishments. They are defined by the curricula and depend on the goals, objectives and content of the academic discipline considering the specificity of the speciality "Music". The requirements for independent work organization in higher education are formulated.

The main characteristics of independent work in higher education are: the formation of students' cognitive activity, acquiring of basic skills and habits of work with educational material, deepening of acquired knowledge, forming of integral, general and professional competencies, and improvement of their organization. The task of students' independent work is acquiring of the basic educational programme and consistent development of skills of effective independent professional activity (practical and scientific-theoretical) according to the world educational standards.

Proper organization of independent work at different stages of higher education provides students' academic progress, develops their voluntary attention, ability to ponder, prevents the formalism in the assimilation of knowledge and competencies formation, and develops students' activity and independence in solving educational problems.

Key words: *independent work, higher education, students, future music teachers, methods of music education.*

УДК 378. 147. 091. 31-051:78

Олександр Вознюк
Oleksandr Vozniuk

МЕТОДИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ

METHODS OF VOCAL TEACHING AT THE SOLO SINGING LESSON

У статті розглядаються деякі методи вокального навчання у класі сольного співу, розкривається їх вплив на формування голосу майбутнього фахівця; висвітлюється ефективність розвитку вокально-виконавських умінь студентів вишу від методів, за допомогою яких викладач формує та розвиває співацький голос студента.

Ключові слова: *методи вокального навчання, вокальна підготовка, вміння, навички, студент-вокаліст, сольний спів.*

Модернізація системи сучасної освіти орієнтується на європейські стандарти. Тому особливого значення набуває проблема вдосконалення методів розвитку майбутнього фахівця під час навчання у виші. Проблеми, що виникають у підготовці педагогів вокалістів та вокалістів-виконавців, потребують дослідження і в теоретичному, і методичному аспектах. У

зв'язку з цим постає необхідність визначення методів, які б дозволяли ефективно оволодівати художньо-виконавськими вміннями і навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теорії вокального мистецтва свідчить, що проблемам вокального розвитку майбутнього фахівця приділялася значна увага багатьох дослідників. Зокрема, методи та прийоми розвитку вокально-виконавських умінь представлені в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів М. Глінки, Н. Гонтаренко, В. Деряжного, М. Єгоричевої, К. Лінклейстер, Д. Люша, Є. Муравйової, Р. Юссона. Теоретичні основи методики викладання вокалу подані в працях В. Антонюк, П. Голубєва, С. Юдіна, Л. Дмитрієва, А. Здановича, Д. Євтушенка, М. Микиші.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей різноманітних методів вокальної педагогіки, які можна застосовувати для розвитку вокально-виконавських умінь студентів у класі постановки голосу.

Ефективність розвитку вокально-виконавських умінь студентів вишу залежить від методів, за допомогою яких викладач формує та розвиває співацький голос студента, здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду. За визначенням дидактики, методом будь-якого навчання є сукупність прийомів і способів, за допомогою яких педагог, спираючись на свідомість і активність студента, озброює його знаннями, вміннями й навичками а також сприяє його вихованню та розвитку.

Поняття «метод» педагогічний словник трактує як дослідження чи пізнання – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, що розглядається [3, с. 205]. М. Фіцула з цього приводу зазначає, що метод навчання – це спосіб упорядкованої та взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, що спрямована на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [8, с. 129]. У педагогічному словнику поняття «прийом навчання» трактується як окремі операції, розумові або практичні дії викладача чи студента, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод [3, с. 269].

Методи вокального навчання побудовані на загальноприйнятих дидактичних і спеціальних вокальних. Основними загальнометодичними методами навчання можуть бути усне пояснення й демонстрування (показ). Ґрунтуючись на об'єктивних наукових відомостях, педагог має на уроках сольного співу ставити чіткі завдання під час вокальної роботи, даючи конкретні вказівки, як їх вирішувати, щоб студент усвідомив, у чому полягає їх сутність. Під час усного пояснення велику роль відіграють образні визначення характеру співацького звуку, які пов'язані не тільки зі слуховими, а й із зоровими, дотиковими, резонаторними, м'язовими відчуттями.

Спеціальні вокальні методи складні й різноманітні. Як і у викладанні інших предметів, вони поєднують пізнавальні процеси з практичними вміннями.

Метод навчання вокалу – це спосіб правильної і доцільної обробки людського голосу, виведений із законів роботи голосового апарату, який веде до такого співу, якого вимагає мистецтво [9, с. 16]. Р. Юссон наголошував, що методом розвитку співацького голосу називається сукупність систематизованих порад і вказівок, поступове засвоєння яких призводить до появи у будь-якої здорової людини певних співацьких навиків або вокальної техніки, що забезпечує бажаний діапазон, силу і тембр голосу при невтомності голосового апарату [9, с. 25]. Дослідник класифікує основні методи виховання співацького голосу на: методи прямого впливу на установки та рухи м'язів; методи прямого впливу на тембр; методи, які використовують внутрішні відчуття співака; методи, що залучають емоційне налаштування співака; методи використання зворотних зв'язків слухового походження.

У класі сольного співу надзвичайно важливо не тільки висококваліфіковано застосовувати ці методи, а й ознайомити з ними майбутніх учителів вокалу.

Методи вокальної педагогіки (концентричний, фонетичний, методи показу й наслідування, уявного проспівування, порівняльного аналізу) відображають специфіку співацької

діяльності. Концентричний метод вважають універсальним, тому що він є основою методичних систем різних авторів і використовується для вокального навчання як дорослих, так і дітей. Цей метод засновано на таких положеннях: повільний спів і без придиху, щоб забезпечити досить щільне змикання голосових складок; невимушеність і свобода голосоутворення; помірне відкриття рота під час співу з метою створення оптимальних акустичних умов для роботи джерела звука; правильне голосоутворення, що передбачає активне звучання; уміти тягнути звук з однаковою силою; співати звукоряд у висхідному і низхідному русі рівним за тембром звуком, без *portamento* і так званих «під'їздів» точно потрапляти на звук певної висоти, використовуючи м'яку атаку звука; дотримуватися послідовності завдань у побудові вокальних вправ. Усі окреслені положення спрямовані на управління роботою голосових складок співака у різних регістрах.

М. Глінка пояснював основну ідею концентричного методу таким чином: «Треба спершу удосконалити натуральні ноти (тобто без будь-якого зусилля беруться), бо, удосконаливши їх, мало-помалу, потім можна збагатити і довести до можливої досконалості і інші звуки». Глінка звертався з голосом гранично обережно і рекомендував щоденні заняття тільки на центральній частині діапазону. Його концентричний метод розвитку голоси стали називати методом Глінки. Під цією назвою він і зараз входить в сучасну вокальну педагогіку.

Мета використання методу М. Глінки – навчити вокаліста керувати голосом. Він виокремлює «два сорти» вокальних звуків, що відповідає головному і грудному регістрам, але головна увага він звертає на «натуральні» тони центру. На центральному, змішаному регістрі найбільш повно розкриваються вокальні ресурси співака. Принцип розвитку голосу від центральних, найбільш природно звучних тонів догори і донизу був потім використаний у другій половині XIX сторіччя педагогами Німеччини. Сьогодні цим методом користуються педагоги більшості країн, шкіл і напрямів [2, с. 26].

Фонетичний метод використовують у вокальній роботі як один із способів на той чи інший тип реєстрового звучання голосу.

Відомо, що кожна фонема, склад чи слово цілісно організують роботу всього голосового апарату в певному напрямі. Найменші зміни артикуляційного складу однієї й тієї ж фонемі створюють уже нові акустичні та аеродинамічні умови для роботи голосових складок, що позначається на тембрі голосу. Фонетичний метод використовують у вокальній педагогіці як один із засобів впливу на звучання голосу. Відомо, що кожна фонема, склад чи слово цілісно організують роботу всього голосового апарату. Найменші зміни артикуляційного складу однієї й тієї ж фонемі створюють уже нові акустичні та аеродинамічні зміни, що позначаються на тембрі голосу.

Фундаментальним принципом фонетичного методу розвитку співацького голосу є голосові сигнали домовної комунікації. Критеріями фонетичного методу є акустична ефективність (сила звуку), енергетична економність (спів без шкоди для виконавця), біологічна доцільність (передача голосом емоцій). Фонетичний метод ґрунтується на активній роботі артикуляційних органів – частини голосового апарату. Неодмінною умовою виразного співу є правильне інтонування мелодії в якій найбільше виявляється музичний зміст пісні. Правильна інтонація залежить чинників: від музично-слухових уявлень вихованців, розвитку їхньої слухової уваги [1, с. 28]. Відомо, що кожна фонема, склад або слово цілісно організують роботу всього голосового апарату в певному напрямі. Специфіка проспівувань голосних полягає в їх єдиній округлій манері формування. Це необхідно для забезпечення тембрової рівності звучання голосу. Округлення голосних досягають через прикриття звуку під час співу.

Метод мисленого (внутрішнього) проспівування дуже корисний у вихованні співака. Допомогає розвинути музично-образне мислення, гармонічний слух, точність інтонації. Активним методом є мислене, внутрішнє прочитання (проспівування «про себе» нотного змісту вокального твору). Внутрішнє проспівування додає певних труднощів, але при цьому активізує увагу співака на звичному процесі виконання. Цей метод вигідно відрізняється від

пасивного сприйняття музики шляхом механічного заучування тим, що розвиває свідоме ставлення до репертуару, що вивчається; цілеспрямовану слухову увагу та навички слухового самоконтролю, без якого процес співу буде неповноцінним. У формуванні музично-образного мислення співаків також досить часто допомагає образне бачення. Творчу уяву можливо викликати шляхом асоціацій, що дуже добре дає зрозуміти підтекст змісту твору, те, що хотів донести композитор між рядками до виконавця. Метод внутрішнього проспівування – один з основних у практичній вокальній роботі. Використання уявного проспівування навіть на першому етапі має великий сенс. Цей метод виконує роль активізації слухової уваги, спрямований на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону. Він готує ґрунт для успішного вокального навчання, хоча й не підміняє цілковито вокальне тренування, оскільки навчитися правильно інтонувати і відтворювати звук у повній мірі можливо тільки в процесі самого співу. Використання цього методу пов'язане з такими видами психічної діяльності, як музично слухові уявлення (йдеться не тільки про висоту тону, але й усі вокально виконавські компоненти).

Метод уявного або внутрішнього співу активізує слухову увагу, що спрямована на сприйняття й запам'ятовування еталону звучання. Він готує основу для більш успішного вокального навчання, але не заперечує вокальні тренування, адже навчитися правильно інтонувати й відтворювати звук можна лише в процесі співу. Уявний спів навчає внутрішньому зосередженню, оберігаючи при цьому голос від перевтоми. Цей метод вважають основою формування вокально-слухових уявлень і вдосконалення слухо-рухових зв'язків. Його розглядаємо як один із найбільш оптимальних, ефективних методів повторення, розучування, виконавчого вдосконалення вокального репертуару, засвоєння нових вокальних прийомів, обертонів, які важко інтонувати в співі, а також як форму самостійної роботи з найменшими затратами зусиль на роботу голосу.

У співацькій практиці розрізняють вокально-технічний та художньо-виконавський методи наслідування. Використовуючи ці методи, вокальний педагог повинен уміло володіти показом. До методу наслідування варто удаватися на першому етапі вокальної роботи, тому що за допомогою наслідування співак-початківець зможе цілісно організувати голосову функцію та свідомо закріпити те, що мимоволі виникає. Отже, від підсвідомого наслідування до осмислення художнього образу й усвідомленого пошуку вокальних прийомів і способів виконання – така мета використання методу показу й наслідування в класі сольного співу.

Педагоги у роботі зі студентами широко застосовують метод порівняльного аналізу вокального навчання, особливо з перших занять, коли співак-початківець уже дає свої перші естетичні оцінки співацькому звукові. Завдяки аналітично-розумовим операціям, які відбуваються в цей час, у виконавця активно розвиваються розумові здібності, вокальний слух і художній смак. Методом порівняльного аналізу педагог вчить майбутнього співака не тільки слухати, але й чути себе, що формує навички самоконтролю в процесі навчання співу. Порівняння звучання власного голосу в запису із заданим еталоном допомагає вокалістові найбільш яскраво почути недоліки виконання. Тому на заняттях з сольного співу доцільно й корисно використовувати запис голосів студентів.

Метод порівняльного аналізу бажано використовувати також і під час прослуховування співу інших виконавців або записів відомих співаків. При цьому музичне сприйняття навчання співу стає усвідомленим, поглиблюються й уточнюються вокально-слухові уявлення про якість співацького звука й способи його утворення.

Аналітичний метод передбачає мисленнєвий або практичний розклад цілого на частини з метою вивчення їх суттєвих ознак. Відбувається через сприймання інформації, її засвоєння, виділення суттєвих ознак. Такий метод навчання часто використовується на етапі засвоєння певних знань та умінь, а також під час вивчення музичних творів. Він допомагає кращому запам'ятовуванню, вмінню мислити та виділяти головне. Наприклад, перед тим як вивчати твір, робимо його текстовий аналіз: (значення тексту, його автор, епоха, сторіччя), музичні

нюанси, зроблені автором чи редакцією, слуховий аналіз. При можливості використовуємо сучасні інновації – комп'ютерні технології. На індивідуальних заняттях з фаху також використовуються підказки педагога чи концертмейстера.

На думку А. Кравченка, методи мають відповідати таким вимогам: зрозумілість (розуміння поставленого завдання і шляхів його реалізації, тобто усвідомлення формування співацьких навичок); детермінованість (систематизованість у застосуванні відповідних регулятивних принципів на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими ланками голосоутворюючої системи при різних режимах функціонування); спрямованість (підлеглість певному завданню); результативність (здатність забезпечити досягнення поставленої мети); плідність (здатність спричинити позитивні результати); надійність (здатність із великою вірогідністю забезпечити отримання певного результату); економність (здатність досягати результатів із найменшими затратами засобів і часу за умови цілеспрямованості дій) [4, с. 15].

Найбільш розповсюдженим методом вокальної педагогіки завжди був і є метод самоспостереження і передачі вихованцю власних (суб'єктивних) відчуттів педагога. А. Менабені вважає, що евристичний метод характеризується тим, що педагог планує та організовує пошук учнями окремих елементів виконання вокального твору. Зазвичай використовуються завдання на пошук характеру звучання, що відповідає вокальному твору. Педагог підводить учня до виконання завдань, допомагаючи йому чітко визначити емоційно-суттєвий зміст вокального твору.

Пошуковий метод розглядається як спосіб організації пошуково-творчої діяльності учня. Цей метод використовується на пізніх етапах навчання вокалу і зводиться до самостійного аналізу музичного й поетичного тексту, пошуку виражальних засобів для створення власної інтерпретації виконання музичного твору [6, с. 82].

Метод порівняльного аналізу застосовують у роботі зі співаками, коли співацькому звуку потрібно дати свої перші естетичні оцінки. Порівнюючи різні зразки звучання голосу, співак вчиться розуміти й диференційовано сприймати окремі елементи вокального виконання. Завдяки аналітично розумовим операціям, що відбуваються в цей час, у нього активно розвиваються розумові здібності, вокальний слух і художній смак. Методом порівняльного аналізу педагог вчить не лише слухати голос інших, але й чути себе, чим формує навички самоконтролю в процесі навчання співу. Відомо, що той, хто співає, чує себе по-іншому, ніж той, хто слухає. Тому порівняння звучання свого голосу в записі із заданим еталоном допомагає найбільш яскраво почути недоліки власного виконання. Ось чому в навчальному процесі сольного співу доцільно й корисно використовувати запис голосів студентів. Метод порівняльного аналізу використовується і під час прослуховування співу інших виконавців або записів відомих оперних співаків. При цьому музичне сприйняття навчання співу стає усвідомленим, поглиблюються й уточнюються вокально-слухові уявлення про якість співацького звука й способи його утворення, а, отже, і покращується його відтворення.

Відомі на сьогодні методи та прийоми вокального навчання є підсумком багаторічного теоретичного і практичного досвіду педагогів вокалу. Їх використання у розвитку вокально-виконавських умінь студентів поділяють на два блоки [7, с. 115-118].

До першого блоку відносять загальні методи: концентричний, емпіричний, евристичний, фонетичний, методи уявного або внутрішнього співу та порівняльного аналізу вокального навчання, примарний тон, вправи йоги. До другого – специфічні методи, що стосуються безпосередньої роботи голосового апарату: дихальна гімнастика, вправи для вокально-технічного розвитку (М. Гарсія); вправи для формування змішаного регістру (Ж. Дюпре); вправи на релаксацію, зняття м'язових затискань, вправи-установки для налаштування психіки з метою виконання творчих завдань (Н. Гонтаренко); комплекс вправ для розвитку дикції (практичні прийоми фонопедії, вправи за системою йогів і вокалізи для постановки мовного голосу), вокальна гімнастика для оволодіння технологією уповільненого вдиху, техніка «мичання» для розвитку вібраційних відчуттів, вправи для зняття напруження м'язової мускулатури, комплекс щоденної ранкової гімнастики (З. Анікієва, Ф. Анікієв); щоденні заняття на центральній частині діапазону, практичні вправи для виявлення природного тембру, вироблення рухливості голосу, розвитку музичного слуху, розвитку чистоти інтонування (М. Глінка); вправи для

координації слуху з голосом, розвитку і зміцнення музичного слуху в ладовій системі, вироблення правильної дикції, розвитку співацького дихання, гнучкості й рухливості голосу, музичного слуху (Є. Малініна); вправи для оволодіння співацьким диханням, звільнення м'язів гортані, розвитку філірування звуку, оволодіння *mezza voce*, для точності інтонування, оволодіння вмінням спрямовувати звук у «маску», поради для усунення носових і зубних призвуків (Ф. Вітт); вправи на розвиток дихання, дикції, вирівнювання регістрів, відчуття головного резонування (О. Благовідова); практичні поради щодо розвитку співацького дихання, вмілого переходу з регістра в регістр, розвитку вокального та музичного слуху, м'язової пам'яті, опори дихання, артикуляції, дикції, головних резонаторів, філірування звуку, рухливості голосу, для зняття м'язових затиснень, на відчуття ритму (М. Єгоричева); вправи для досягнення «високої співацької позиції», налаштування верхніх резонаторів, розвитку чіткої дикції, вокалізи для гнучкості й рухливості голосу (В. Луканін); комплекс вправ для зняття м'язових затиснень з усього тіла, релаксації спини й голови, на звільнення процесу дихання, загальну релаксацію, зняття затиснень м'язів мовного апарату, розвиток сили звуку, глибини і краси тембру, розвиток субтону, концентрацію звуку, вільне резонування, для розвитку вібрато, формулювання приголосних, скоромовки для розвитку дихання, дикції та мислення (К. Білоброва); вправи для зняття м'язових затиснень, «теорія ліфта» для згладжування переходів із регістра у регістр (К. Лінклейстер); вправи для згладжування перехідних нот, тренування артикуляційного апарату, розвитку вокальної техніки, вироблення рухливості голосу (мелізми, глісандо, трелі, портаменто, стаккато) для тренування «самовидиху» (Д. Люш).

Отже, підсумком багаторічного теоретичного і практичного досвіду педагогів є визнання ефективності численних методів постановки голосу. Усі охарактеризовані методи, що склалися у вокальній теорії та практиці, взаємодоповнюють один одного. Кожен з них є системою прийомів, об'єднаною спільністю завдань, що поставлені перед педагогом і вихованцем у вокальному класі й підходу до їх вирішення. Відомі на сьогодні методи й прийоми вокального навчання є результатом багаторічного теоретичного й практичного досвіду педагогів вокалу та відрізняються своєю чисельністю. Педагог-вокаліст має досконало володіти різноманітними методами та прийомами вокального навчання й уміти застосовувати їх у відповідних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Постановка голосу : навч. посіб. для вищих муз. навч. закл / В. Г. Антонюк. – К. : Українська ідея, 2000. – 68 с.
2. Барсов Ю. А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М. И. Глинки / Ю. А. Барсов. – Л. : Музыка, 1968. – 66 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кравченко А. М. Секреты бельканто / А. М. Кравченко. – Симферополь : Редотдел Крымского комитета по печати, 1993. – 126 с.
5. Мазурин К. М. Методология пения / К. М. Мазурин. – М. : Левинсон, 1902. – Т. 1. – 998 с. ; 1903. – Т. 2. – 466 с.
6. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
7. Сіренко Т. М. Деякі методи вокального навчання в класі сольного співу / Т. М. Сіренко // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2011. – №15 (226). – Ч. 1. – С. 115-118.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2, випр. та доп. – К. : Академ-видав, 2006. – 560 с.
9. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон ; пер. с фр. Н. А. Вербовой. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.

The article deals with the methods of vocal teaching at the solo singing lesson as well as it explains the influence of these methods on the future specialist's voice. Modernization of the present education in Ukraine is guided by European standards. Therefore it is particularly important to improve the methods of the future experts' development while yet their studying at the university. The tasks in preparing future vocal teachers and vocalists-performers require making a research in both theoretical and methodological aspects.

The methods of vocal pedagogy should reflect the specifics of the singers. These are concentric, phonetic methods, methods of demonstration and imitation, imaginary singing and the method of comparative analysis.

Vocal teaching methods are based on generally accepted teaching and special vocal methods. Both, verbal explanation and demonstration could be the main general teaching methods. Based on objective scientific knowledge, at the vocal lesson the teacher must set clear objectives for the vocal work, giving specific instructions and tips how to solve them, for the student to realize their essence. During the oral explanation it's important to pay attention to determining the nature of the singers' sound, which should be associated not only with hearing but also with visual, tactile, cavity and muscle sensations.

At the solo singing lesson it is extremely important not only to use these techniques skillfully, but also to share it with future teachers of vocal singing.

The methods and techniques of vocal teaching known by now are the result of many years of theoretical and practical experience of vocal teachers, and the number of them is huge. Vocal teacher has to master a variety of methods and techniques of vocal training and be able to apply them in appropriate situations.

Key words: *methods of vocal teaching, vocal training, vocal student, solo singing.*

УДК 373. 2+373. 3:75

Катерина Демчик
Kateryna Demchuk

НАСТУПНІСТЬ У ЗМІСТІ ТА МЕТОДАХ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА МІЖ СУЧАСНИМ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ

CONTINUITY IN CONTENT AND METHODS OF TEACHING FINE ARTS BETWEEN MODERN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND PRIMARY SCHOOL

У статті розглядаються зміст та методи навчання образотворчого мистецтва у сучасному дошкільному навчальному закладі та початковій школі. Запропоновано авторський підхід до використання окремих методів навчання образотворчого мистецтва дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *наступність, зміст навчання, методи навчання, образотворче мистецтво, дошкільний навчальний заклад, початкова школа, показники компетентності.*

У Базовому компоненті дошкільної освіти [1], в оновленій програмі «Впевнений старт» [6] та Державному стандарті початкової загальної освіти [7] визначається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Ці документи покликані забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний розвиток, набуття нею певного практичного досвіду, необхідного для використання у майбутньому житті.

Дослідження стану розгляду питання наступності у сучасній дошкільній теорії та практиці показує, що наступність у переважній більшості розуміється вузько та часто сприймається, як інформативна підготовка дитини до школи, що, у свою чергу, призводить до несформованості готовності дитини до школи, а далі – негативно впливає на успішність навчання дитини, комфортне перебування її у школі.

Зауважимо, що проблема наступності набула актуальності як предмет наукового розгляду ще у минулому столітті. Так, Н. Лубенець уважала, що «починати виховання дітей зі школи

означає зводити будівлю на піску і без фундаменту» [4, с. 178]. Видатний психолог Д. Ельконін наголошував, що «невід'ємний зв'язок старших дошкільників із молодшими школярами полягає у єдності епохи людського розвитку, яка називається дитинством» [3, с. 312].

Педагогічні погляди В. Сухомлинського також були спрямовані на тісний взаємозв'язок дошкільної та початкової ланок освіти, коли він стверджував: «Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Хай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Хай нове з'являється в його житті поступово ... » [8, с. 243-244].

На сучасному етапі реформування та оновлення змісту як дошкільної, так і початкової освіти, проблема наступності цих ланок освіти залишається актуальною та є предметом вивчення не одного десятка наукових праць. Зокрема, сучасні науковці (А. Богуш, О. Кононко, О. Савченко та ін.) виокремлюють неузгодженість у змісті та методах керівництва, а також формах організації педагогічного процесу дошкільних навчального закладу та школи [2, с. 13].

З позиції психолого-педагогічного аспекту проблеми наступності сучасні науковці (З. Борисова, В. Гурська, О. Киричук та ін.) виокремили три напрями забезпечення успішної співпраці дошкільного навчального закладу та школи:

- 1) спільна виховна робота дошкільного навчального закладу та школи, що спрямована на загальну підготовку дитини до навчання у школі;
- 2) спеціальна підготовка дітей до предметів, які вивчатимуться в початкових класах;
- 3) триєдність взаємодії дошкільного навчального закладу, загальноосвітньої школи та батьків з питань підготовки дітей до навчання у школі [3, с. 12].

Отже, наступність між дошкільною та початковою ланками освіти розглядається на сучасному етапі як одна із важливіших умов безперервної освіти дитини. Неперервна освіта розуміється як зв'язок, узгодженість і перспективність усіх компонентів системи на кожному ступені освіти для забезпечення наступності у розвитку дитини [1, с. 3]. Безперечно, наступність є двобічним процесом: з одного боку – сходінка дошкільної освіти, що зберігає самоцінність дошкільного дитинства, формує фундаментальні особистісні якості дитини, що служать основою успішного навчання, а з іншого – школа, яка є наступною ланкою розвитку досягнень та накопиченого потенціалу дитини [4, с. 274].

Зважаючи на усі чинники наступності дошкільної та початкової ланок освіти, у сучасному освітньому просторі виокремлюють такі завдання співпраці дошкільного навчального закладу та школи:

- 1) створення сприятливих умов, що забезпечують нормальний перебіг адаптації першокласників до умов шкільного життя;
- 2) покращення підготовки до навчання у школі шестиліток;
- 3) поглиблення інтересу дітей до життєдіяльності в школі;
- 4) надання допомоги сім'ї, у якої виникають труднощі в процесі підготовки дитини до навчання в школі [2, с. 4-5].

Як відомо, перехід дитини з дошкільного навчального закладу до школи є важливим етапом життя. Для одних дошкільників ця подія радісна, яскрава, а для інших – це величезний стрес, що супроводжується сумом за звичайним життям, страхом перед новим середовищем, новими вимогами. Саме для цього потрібно організувати різноманітні форми організації життєдіяльності дітей, які сприятимуть позитивним результатам адаптації дітей до школи:

- екскурсія до школи;
- відвідування шкільного музею, бібліотеки;
- знайомство дошкільників із учителями та учнями початкової школи;
- участь у спільній освітній діяльності, ігрових програмах;
- спільні виставки малюнків дошкільників і молодших школярів;
- спільні свята і спортивні розваги дошкільників та першокласників;
- спільна участь дітей у театралізованій діяльності.

Для ефективності адаптації випускників дошкільного навчального закладу до школи не менш важливою є взаємодія педагогів, яку можна організовувати у таких формах роботи:

- спільні педагогічні ради (дошкільний навчальний заклад і школа);
- семінари, майстер-класи;
- круглі столи педагогів дошкільного навчального закладу та вчителів початкової школи;
- психологічні тренінги для вихователів та вчителів;
- проведення діагностики з визначення готовності дітей до школи;
- взаємодія психологів дошкільного навчального закладу і школи;
- відкриті покази освітньої діяльності в дошкільному навчальному закладі та відкритих уроків у школі;
- педагогічні та психологічні методоб'єднання.

І третьою складовою успішності адаптації до шкільного життя дошкільників є співпраця з батьками. Задля цього варто організовувати та проводити:

- спільні батьківські збори з педагогами дошкільного навчального закладу та вчителями початкової школи;
- консультації з педагогами дошкільного навчального закладу і школи;
- зустрічі батьків з майбутніми вчителями;
- дні відкритих дверей;
- анкетування, тестування батьків для вивчення атмосфери в сім'ї напередодні шкільного життя дитини та в період адаптації її до школи;
- ділові ігри, круглі столи.

Отже, дуже важливо, щоб педагоги і батьки допомогли дитині усвідомити, що дошкільний заклад і школа є ланками єдиної системи освіти. Варто донести до свідомості дитини, що все, що чекає на неї у школі, є продовженням того, чим вона займалася, що опанувала раніше. Тому саме тоді, коли робота в дошкільному навчальному закладі буде спрямована на розвиток дітей, який буде відповідати вимогам, що ставляться перед майбутніми першокласниками, а вчителі початкових класів будуть спиратися на матеріал, який був раніше засвоєний дітьми, і на досвід, який був ними придбаний на попередньому рівні їхнього життя, тоді буде досягнута наступність у роботі дошкільного закладу та школи.

Серед важливих питань наступності дошкільної та початкової ланок освіти є навчання дітей образотворчого мистецтва. Так, образотворча діяльність у дошкільному навчальному закладі займає належне місце поруч з іншими предметами. В процесі проведення занять з малювання, ліплення, аплікації та конструювання велике значення має обладнання занять наочними посібниками, екскурсії, розгляд картин, читання творів тощо.

Дітям дошкільного віку дають поняття про образотворче мистецтво, його види та жанрову різноманітність, формують уміння працювати з різними художніми матеріалами для реалізації задуму. Основним завданням художніх занять з дітьми дошкільного віку є виховання пізнавальної і творчої активності, спрямування цієї активності на сприймання краси, естетичних якостей, особливості, неповторності, що передана в яскравих кольорах, цікавих формах, узорах, розписах, малюнках [5, с. 15-16].

Порівнюючи завдання навчання дітей дошкільного віку та молодших школярів, виявлено три спільних основних завдань дошкільного навчального закладу та школи:

1. Художнє завдання – формувати інтерес і уміння вчитись малювати, розвивати творчі здібності, мислення, вчити дітей бачити та відтворювати натуру, передаючи форму, побудову, величину й пропорційність співвідношень окремих частин, колір і відтінки, характерні деталі тощо. Разом з тим, у 1-му класі відбувається зниження якості малюнків, порівняно з малюнками цих же дітей у дошкільному навчальному закладі.

2. Технічне завдання – малювати акуратно, вміння змішувати фарби для отримання похідних та складних кольорів та їхніх відтінків.

3. Виховне завдання – прививати любов до оточуючого середовища, природи, формувати і виховувати естетичний смак [6; 7].

Виявлено, що в процесі вирішення вище названих завдань враховується такі чинники:

- 1) діти повинні засвоїти при зображенні тієї чи іншої теми певний навчальний матеріал;
- 2) діти повинні виконати роботу швидко, але чітко, зрозуміло;
- 3) дітям потрібні навички та вміння, набуті у дошкільному навчальному закладі.

Задля ефективного вирішення питань наступності у змісті та методах навчання образотворчого мистецтва між сучасним дошкільним навчальним закладом і початковою школою виникає потреба у комплексному вирішенні їх, у створенні єдиного освітнього процесу, що пов'язує дошкільну та шкільну ланки освіти. Перш за все, потрібно відпрацювати єдину системну і послідовну роботу дошкільного навчального закладу та початкової школи з позиції художньо-естетичного розвитку та виховання дітей засобами образотворчого мистецтва.

Діти дошкільного віку на заняттях з образотворчої діяльності часто самостійно інтегрують види образотворчої діяльності, що яскраво проявляється в експериментуванні художніми матеріалами та інструментами, а також у процесі опанування способів створення образу й засобів художньої виразності. Саме це потрібно враховувати вчителям у процесі планування уроків з образотворчого мистецтва в початковій школі. Молодші школярі в інтегрованому творчому процесі створюватимуть емоційно-виразні образи, без допомоги дорослого обираючи вид діяльності, матеріали, устаткування та способи прояву творчості.

У художній діяльності творчі здібності дітей формуються на тлі загального розвитку, а також завдяки спеціальному навчанню. Зазначимо, що художні можливості дітей диференційовані, а про результати їхнього навчання свідчить не лише те, наскільки вміло вони малюють, а й глибина і сила інтересу, ставлення до якості виконання завдання, прагнення і намагання вдосконалювати навички художньої діяльності.

Для покращення змісту естетичного виховання та естетичного розвитку дітей дошкільного віку та молодших школярів потрібно створювати у дошкільних навчальних закладах і школі розвивальні предметні середовища, модернізувати засоби та методи роботи з дітьми, спрямовані на розвиток їхнього творчого ставлення до естетичного освоєння дійсності, відображення його у власній творчій діяльності.

Враховуючи вище сказане, педагогам потрібно розробити план спільних заходів з урахуванням недоліків, реалізація яких була спрямована не на збільшення кількості методичних заходів, а на покращення якості зв'язків між дошкільною і початковою ланкою з питання естетичного виховання дітей засобами образотворчого мистецтва та навчання їх образотворчої грамоти.

Початковим етапом може бути спільне складання з вчителями початкових класів «портрету» випускника дошкільного навчального закладу, який повинен відповідати сучасним вимогам Державного стандарту початкової освіти. Для цього звертається увага на показники компетентності дитини дошкільного віку (художньо-естетичний розвиток). Як відомо, з точки зору практиків початкової ланки освіти, першокласник, перш за все, має бути самостійним, відповідальним, уміти працювати з отриманою інформацією, менш схильним до ігрової діяльності. Але, разом з тим, учителі початкових класів у своїй роботі поступово продовжують розвивати напрями дошкільної ланки освіти (використання ігрових прийомів на уроках, цілеспрямований розвиток сенсорних процесів тощо).

Педагогам дошкільних навчальних закладів, у свою чергу, потрібно постійно тренувати у дошкільників м'язи руки, добрий окомір, формувати у них уміння співпрацювати в групі й колективі, формувати здатність до саморегуляції [3, с. 126]. Ознайомлення зі специфікою планування роботи в дошкільному навчальному закладі й тематичними планами проведення уроків у школі дає змогу вихователям обмінюватися досвідом з учителями початкової школи, знаходити оптимальні методи, прийоми і форми роботи, ознайомлює з навколишнім середовищем, організацією життя і навчання дітей у школі.

Отже, успішність наступності у змісті та методах навчання образотворчого мистецтва між сучасним дошкільним навчальним закладом і початковою школою визначається цілою низкою чинників, що створюються педагогічно грамотно організованим художнім предметно-розвивальним і навчально-виховним середовищем, що відповідає психологічним і фізіологічним особливостям, фізичним можливостям дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Робота з організації наступності навчання дітей образотворчого мистецтва має проводитись педагогічними колективами дошкільного навчального закладу та школи спільно і системно. Велику роль відіграє зацікавленість педагогічного колективу дошкільного навчального закладу та школи, а також батьків у вирішенні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти. Це зробить перехід від навчання та виховання дитини в дошкільному навчальному закладі до початкової школи безболісним і успішним для неї, а образотворча діяльність стане безумовно корисним помічником у цьому.

Список використаної 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., 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. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
3. Лактіонова С. М. Наступність на етапах «Дитячий садок – початкова школа» : методичні рекомендації / С. М. Лактіонова, В. І. Пузанко // Дошкільний навчальний заклад. – 2015. – № 4 [100]. – С. 2-16.
4. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка : навч. -метод. посіб. / Н. В. Лисенко. – Київ : Слово, 2011. – 720 с.
5. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : У 2 ч.: навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Київ : Вища школа, 2006. – Ч. 1 – 302 с.
6. Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк; наук. ред. Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко; авт. кол. Е. В. Белкіна, Н. І. Богданець-Білоskalенко, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова, М. С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-тє вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.
7. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Піроженко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 104 с.
8. Образотворче мистецтво : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (оновлено) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 4 – С. 369–390.

The article deals with the content and modern methods of teaching fine arts in current pre-school educational establishment and primary school. The author investigates the problem of continuity of theory between preschool and primary education and settles priority tasks to be solved by pedagogues in modern educational institutions. The basic content of art activities for preschoolers and lessons of fine arts in 1-4 forms of modern comprehensive schools has been given. The comparative analysis of methods and techniques offered in the content of the Basic Component of Pre-school Education and Primary Education State Standard has been made. The author defines methods of teaching fine arts used in the work of pre-school teachers and primary school teachers with the aim of children's artistic development and aesthetic education. The main features of senior preschoolers' competence in artistic and aesthetic development have been systematized; their importance for children's study in primary school has been substantiated.

The author's approach to the use of certain methods of teaching fine arts to junior and senior preschoolers and junior pupils has been described. The author develops planning of common lessons in preschool

educational establishment and in primary school recommending conducting them to form children's artistic culture. The article emphasizes on the use of paintings as the main means of developing children's value orientations, their aesthetic feelings, tastes and ideals, and manifestation of reflexive actions related to fine arts.

It has been outlined the perspective ways for further improvement of cooperation of pre-school teachers and primary school teachers on the organization of children's art activities and teaching them fine arts, game technologies in children's artistic and aesthetic development and training teachers to use them in the work of current pre-school educational establishments.

Key words: *continuity, content of teaching, methods of teaching, fine arts, pre-school educational establishment, primary school, competence features.*

УДК-372. 878:7. 071. 4

Алла Зайцева
Alla Zaitseva

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ARTISTIC-COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC

Статтю присвячено виявленню й обґрунтуванню педагогічних умов, що сприяють формуванню художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Виокремлені педагогічні умови зорієнтовані на актуалізацію духовно-творчого контакту з учнем, забезпечення мотиваційної спрямованості студентів на встановлення продуктивності взаємодії, накопичення ними досвіду художньо-педагогічного спілкування з позиції суб'єкта культури.

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

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, складні, суперечливі, умови соціальної реальності актуалізують необхідність організації навчального процесу, зорієнтованого на підготовку таких педагогічних кадрів, що відповідають найвищим вимогам світового рівня цивілізації, досконало володіють культурою педагогічного спілкування і являють собою зразок духовності й етичності. Для організації процесу ефективного формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики необхідно розробити сукупність елементів процесу навчання, що забезпечують педагогічно доцільне функціонування певного явища.

Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є положення: теорії національної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, Н. Ничкало та ін.); ідеї психолого-педагогічних досліджень щодо розвитку особистості у процесі психологічні механізми педагогічного спілкування (Т. Лаврищева, С. Максименко, І. Страхов, І. Синиця та ін.); теоретичні концепції педагогічного спілкування (Г. Андреева, В. Загв'язинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, В. Лабунська, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Мудрик, П. М'ясоїд, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко та ін.); концептуальні положення комунікативності мистецтва (М. Каган, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Петрушин, С. Раппопорт та ін.); концепції формування

комунікативних якостей учителя музики (Н. Гуральник, А. Козир, Г. Падалка, О. Олексюк, В. Орлов, В. Ражніков, О. Ростовський, Г. Ципін, О. Щолокова).

Метою статті є висвітлення педагогічних умов формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

З метою виявлення й обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть формуванню художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, вважаємо за необхідне з'ясування сутності означеного явища. Аналіз словникових тлумачень терміна «умови» дозволив визначити його як:

- сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку [7, с. 270–271];

- необхідні обставини, що уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [8, с. 632];

- обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем [4, с. 18];

- чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів, технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань [9, с. 113].

У дидактиці педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників або компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання, а також середовище, у якому відбувається педагогічний процес [5].

Аналіз та узагальнення наявних позицій учених, та враховуючи, що художньо-комунікативна культура формується певний час під постійним впливом певних чинників, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність заходів, реалізація яких має на меті забезпечення успішного психолого-педагогічного, дидактико-методичного супроводу процесів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

До педагогічних умов відносимо ті умови, які свідомо утворюються в художньо-навчальному процесі і мають забезпечувати ефективність формування досліджуваного педагогічного явища. Визначені педагогічні умови спрямовані на взаємодію теоретичної та практичної складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Оскільки художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики формується в процесі його фахової підготовки, педагогічні умови, що забезпечують цей процес, зумовлюються, з одного боку, специфікою цієї підготовки, а з іншого – специфікою досліджуваного феномена. Оскільки процес мистецького спілкування поєднує в собі суб'єктивне й об'єктивне, зовнішнє і внутрішнє, раціональне й чуттєве, в основу комплексу педагогічних умов формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики покладаємо:

- стимулювання студентів до прояву конгруентної поведінки в процесі взаємодії з учнем;
- збереження суб'єктності педагога і студента у сумісній культуротворчій діяльності;
- створення ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій;
- встановлення духовно-творчого контакту педагога і студента в процесі художньої комунікації;

- стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик.

Першою педагогічною умовою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є «стимулювання студентів до прояву конгруентної поведінки в процесі взаємодії з учнем». Конгруентність – (від лат. *congruens*, -ntis – відповідний вірогідний, відвертий, чесний, узгоджений), «зустріч, що веде до згоди») – відповідність почуття і його усвідомлення, відсутність «маски» або «образу»; якість, що відображає баланс і узгодженість зовнішніх та внутрішніх проявів особистості. Чим більше вчитель здатний позитивно

сприймати все, що відбувається всередині нього, без страху приймати всю складність своїх почуттів, тим вищою є ступінь його конгруентності (К. Роджерс).

Тільки той учитель музики, який здійснює постійний пошук узгодження власного «Я» з іншими «Я», як складовими своєї особистості, може пізнати почуття гармонії у власному внутрішньому світі, прийти до стану узгодженості із самим собою. Вчитель музики, який має досвід такого пошуку, здатен трансформувати цей досвід у зовнішній план, звертатися до внутрішнього світу інших суб'єктів взаємодії і, таким чином, передбачати, а потім і реалізувати на уроці послідовність і консонанс узгодженість взаємодії з учнем.

Інтерпретуємо поняття «конгруентність» як якість особистості, що забезпечує розвиток у майбутнього фахівця здібностей адекватного самоаналізу і самопроекування, досягнення стійкого відчуття внутрішнього балансу і свободи, що є необхідною умовою реалізації творчого потенціалу особистості.

Прояв конгруентної поведінки в процесі взаємодії з учнем передбачає переживання майбутнім учителем музики власних почуттів, їхню відкритість для себе та інших. Відкритість перед собою та прийняття себе – є основою конгруентності. Конгруентність майбутнього вчителя музики спостерігається в тих випадках, коли його внутрішні відчуття, почуття й переживання точно віддзеркалюються його свідомістю і виражаються в його поведінці, коли учні можуть сприймати і бачити його таким, яким він є насправді. Конгруентність – є також і динамічним станом, у якому особистість учителя найбільш вільна й автентична сама собі. Конгруентність сприятиме знаходженню вчителем музики особистісного смислу у встановленні взаємодії з учнем у кожній конкретній ситуації навчально-виховного процесу, коли відбувається усвідомлення цінностей і смислів художньо-комунікативної діяльності.

Отже, реалізація педагогічної умови «активізація здатності студента до прояву конгруентної поведінки в процесі взаємодії» сприятиме його здатності ставитися з повагою до власних почуттів, відчувати внутрішню комфортність, щирість, легкість, гармонію й задоволення від процесу встановлення продуктивності взаємодії з учнем. Саме конгруентність у процесі спільної мистецької діяльності дозволяє вчителю музики зрозуміти свої бажання й узгодити їх зі своїми можливостями, зрозуміти учня і сприймати його таким, яким він є. Позитивна реакція виникає тоді, коли музичний показ і тон вербального висловлювання педагога звучать щиро, схвильовано. Якщо студент є повністю конгруентним, усвідомлює свої почуття, що виникли саме «тут і тепер» під впливом художнього образу мистецького твору, він здатен до відвертих, щирих висловлювань стосовно особистісного сприйняття, пережитих почуттів, емоційного резонансу з учнем.

Другою педагогічною умовою є «збереження суб'єктності педагога і студента у сумісній культуротворчій діяльності». Творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [11]. С. Гончаренко висловлює думку про те, що «для створення справжнього суб'єкта навчальної діяльності необхідно змінити технологію цього процесу і йти не від повідомлення знань, введення нової інформації, а виявлення суб'єктивного досвіду» [1, с. 24].

На думку Н. Гуральник, у різних випадках (орієнтуючись на актуальні граничні можливості особистості – розвиваюче навчання, акмеологічні межі; винайдення та відкриття потенційних інтелектуально-творчих можливостей студента або лише консультації в музично-виконавському самовизначенні тощо) мова буде йти про людину як відправний суб'єкт педагогічної дії [2].

Реалізація цієї педагогічної умови вимагає поступового зростання самостійності студентів у процесі професійного навчання, що досягається збільшенням частки індивідуальних форм навчально-виховної взаємодії та зміни тактики художньо-комунікативних дій (від виконання переважної більшості функцій менеджменту викладачем), через часткову передачу функцій

менеджменту до студентів і переходу до супроводу, коли художньо-комунікативна діяльність базується на використанні засобів самоменеджменту, тобто відбувається поступова зміна професійної позиції викладача від «транслятора» художньо-комунікативних знань і технологій через «майстра», який організовує взаємодію, до рівноправного суб'єкта сумісної культуротворчості.

Третью педагогічною умовою є «створення ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій». Виокремлення цієї педагогічної умови пов'язано з міжособистісним спілкуванням суб'єктів мистецької діяльності, в якому йдеться про художні цінності, конкретних митців, їх творчість, власні смаки, уподобання, інтереси тощо. Художня комунікація виступає як процес обміну не стільки інформацією, скільки смислами та емоціями і «самоорганізується за смислом, завдяки рефлексивній активності залучених до неї суб'єктів.

Музична діяльність підпорядкована загальним закономірностям теорії діяльності, проте має свої, властиві тільки їй особливості: з'єднання емоційно-чуттєвого і свідомого; яскраво виражена естетична спрямованість. Специфічними є способи і прийоми її здійснення, що ґрунтуються на вмінні слухати музику, «розшифровувати закодовану» в ній інформацію. Оскільки твір мистецтва є засобом комунікації (a mean of communication), за допомогою якого відбувається обмін (exchange) художніми цінностями (artistic values) між вчителем і учнем, важливо у процесі взаємодії створити умови для спільного «проживання» ними естетичної ідеї, «мисленнєвого переживання» (за С. Франком) та узагальнення етичних смислів, закодованих у композиторському творі. У процесі співпереживання-осмислення відбувається художнє переплавлення їх емоцій і почуттів, знань та смислів, які народжуються «тут і тепер». Твори мистецтва є глибоким джерелом пізнання, а трампліном для усвідомлення «художньої» істини стають образні асоціації, насичені метафоричною значущістю... » [12].

Згідно з науковою концепцією О. Олексюк [99], «вміння встановлювати взаємні стосунки з учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – всі ці професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». «Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога, – зазначає дослідниця, – ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід'ємної від цілісності Світобудови» [8, с. 92].

У процесі осягнення художньо-образної основи музичного твору суб'єкти взаємодії не тільки виявляють ставлення до художнього змісту мистецького твору, а й безпосередньо переживають його, знаходяться у найінтимнішому духовному контакті з його буттям. » Коли ми слухаємо музику, то раптом відчуваємо, що світ є не що інше, як ми самі, або, точніше, ми самі містимо в собі життя світу» [4, с. 244]. «Музичне буття, на думку філософа, тому так інтимно переживається людиною, що у ньому вона знаходить найінтимніший доторк до буття, від неї далекого» [4, с. 244]. За О. Лосевим, «музика розкриває чисту сутність предмета, але не сам предмет, і тому можна переживати, але не можна чітко мислити ці предмети». «Не знання про музику, яке нічим не відрізняється від будь-якого іншого наукового чи філософського знання, – пише О. Лосев, – але знання, що здійснюється самим музичним переживанням... Музичне переживання – як музичне пізнання у становленні» [4, с. 245].

Варто зазначити, що регулюючи спрямованість інтонаційного простору як музичного, так і мовного, викладач психологічно тонко має спрямовувати урок, викликаючи у студентів емоційний відгук на мистецький твір, виражений у формі безпосереднього переживання художньо-комунікативної ситуації. Через *співпереживання-осмислення* художнього образу мистецького твору поглиблюються почуття викладача і студента, розширюються горизонти їх світорозуміння. Мовний артистизм проявляється особливо яскраво в обертонах мови, в емоційно-експресивних уміннях, таких, як володіння образністю, інтонаційною виразністю, мелодикою мови, акцентуацією і паузами, асоціативною експресивністю тощо. Отже, педагогічна умова «систематичне впровадження ситуацій співпереживання-осмислення художньо-комунікативних дій» спрямована на формування осмисленого та емоційно-ціннісного ставлення майбутнього вчителя музики до художньо-комунікативної діяльності.

Четверту педагогічну умову характеризує «встановлення духовно-творчого контакту педагога і студента в процесі художньої комунікації». Духовно-творчому контакту

викладача і студента у галузі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва приділено увагу у розвідках (Л. Арчажникової, А. Козир, О. Михайличенко, Н. Ничкало, Л. Надирової, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, В. Роменця, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Ципіна О. Щолокової, Д. Юника та ін.). На думку багатьох вчених (І. Бех, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), екзистенційний вимір духовності характеризується процесом актуалізації смислу буття (духу), що реалізується через самотворчість особистості. Результатом самотворчості є особистісно-психологічний стан – «переживання духовності».

Термін «духовність» О. Рудницька визначає як цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, тобто специфічно людський спосіб відображення та осягнення дійсності, здатність вийти за межі необхідності задоволення первинних матеріально-практичних, фізіологічних потреб і будувати своє життя на засадах розуміння високого призначення людини, потреби постійного самовдосконалення. Людина є духовною настільки, наскільки вона замислюється над питаннями пізнання світу, сенсу та призначення свого життя і прагне отримати на них відповідь [12, с. 48].

Як сутнісну якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і, тим самим, прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури визначає духовність О. Олексюк [8, с. 12]. На думку дослідниці, у безпосередньому полі культурної діяльності, поведінки та спілкування реалізується культурна свідомість та самосвідомість особистості [8, с. 101].

На думку Г. Падалки [10, с. 34-35], досягнення внутрішньої єдності мистецької педагогіки відбувається шляхом акцентування духовних важелів осягнення мистецтва і систематичним спрямуванням учнів до удосконалення мистецької практики. Педагог, з одного боку, має опікуватись завданнями піднесення рівня духовної свідомості учнів, уникаючи зайвої патетики і марнослів'я, а з іншого – різнобічного розвитку здатності до адекватного сприйняття і виконання творів мистецтва [10, с. 35]. Духовна культура, вважає дослідниця, не може плідно розвиватись поза свободою і плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення майбутніх вчителів до тих чи інших мистецьких явищ. Треба знаходити міру в партнерських стосунках між вчителем і учнем. Віднаходити оптимальне співвідношення між оцінними діями викладачів і студентів, налагоджувати процеси обміну думками. Тільки на засадах вільного обговорення мистецьких проблем, відкритого, не прихованого висловлення думки можливе становлення духовної культури учнів [10, с. 40]. Оскільки в контексті гуманістичної парадигми мистецька освіта розглядається як особистісно-зорієнтована, звернена до учня, духовно-творчий контакт з ним у процесі мистецького спілкування передбачає спільне «входження» вчителя і учня у культуротворчий контекст взаємодії з мистецтвом; «спонукання учнів до знаходження особистісно значущого в мистецтві, виявлення внутрішньо пригнанних особистості емоційних координат життя, захоочення до актуалізації глибинних засад власного психічного життя в мистецькій діяльності» [10, с. 40]. Отже, специфіка реалізації такої педагогічної умови зумовлена функцією музичного мистецтва як «духовного спілкування» і характеризується метою спілкування, індивідуальністю педагога, нюансами поведінкових міжособистісних взаємин між педагогом і студентом, особливостями певної художньо-комунікативної ситуації тощо. П'ятою педагогічною умовою формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є «стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик». Під комунікативною гнучкістю розуміємо складну багатовимірну психічну особливість, що поєднує у собі змістові й динамічні характеристики, які обумовлюють здатність вчителя музики до варіативності в доборі форм, методів і способів музичного навчання, використання більш складного психологічного нюансування комунікативних стратегій художньо-педагогічного спілкування; знаходження нових, оригінальних підходів до вирішення проблемних ситуацій при дотриманні незмінних етичних та естетичних принципів взаємодії з учнем. Гнучкість, варіативність припускає своєрідний виконавський артистизм педагога, що полягає в його перевтіленні (у внутрішньому плані) в учня, а також високу комунікативну культуру, педагогічний такт і уміння логічно виражати свої почуття і думки, володіючи

педагогічною технікою. «Варіативність передбачає рухомість внутрішньої структури заняття, варіювання різними доцільними засобами, оскільки педагогічне мистецтво полягає не лише у дотриманні проектної схеми заняття, а й у здатності вирішувати непередбачувані педагогічні ситуації, які виникають у процесі навчання» [2, с. 130]. Особливого значення ця педагогічна умова набуває у зв'язку з різним рівнем довузівської підготовки майбутніх учителів музики (педагогічні коледжі, ДМШ, музичне училище тощо) за рахунок різноаспектного використання методів та координації окремих цілей і задач мистецького спілкування [2].

Доречно зазначити, що означена педагогічна умова передбачає вибір індивідуального комунікативного стилю педагогічного управління процесом взаємодії з учнем, визначається гнучкістю, варіативністю техніки педагогічного спілкування, вмінням учителя керувати своєю поведінкою, почуттями; розуміти душевний стан учня; «читати по обличчю» учня, встановлювати вербальний і невербальний контакт з ним.

«Інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення з боку педагога до комунікативно продуктивного протікання навчально-виховного процесу має неабияке значення у особистісному становленні учня. Не можна очікувати успіху там, де учень не має змоги «розкритись», вільно виявити власні почуття, і враження, невимушено поводитись тощо. Хороший педагог дбає про створення позитивного настрою на уроці, про самовираження учня, *свідомо коректуючи власну поведінку* відповідно до тих обставин, які виникли на уроці. Від створення правильної, доцільної *комунікативної стратегії у навчально-виховному процесі* значною мірою залежить характер особистісного розвитку учня» [10]. Отже, реалізація педагогічної умови «стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик» передбачає здатність викладача обирати такий стиль спілкування зі студентами, який заперечує патерналізм, некоректність, нав'язливість, враховує особистісні якості «іншого» суб'єкта взаємодії, певні умови художньо-педагогічного спілкування.

Отже, художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики формується в процесі його фахової підготовки, педагогічні умови, що забезпечують цей процес, зумовлюються, з одного боку, специфікою цієї підготовки, а з іншого – специфікою феномена, який формується. Вищезазначені педагогічні умови (стимулювання студентів до прояву конгруентної поведінки в процесі взаємодії з учнем; збереження суб'єктності педагога і студента у сумісній культуротворчій діяльності; створення ситуацій «співпереживання-осмислення» художньо-комунікативних дій; встановлення духовно-творчого контакту педагога і студента у процесі художньої комунікації; стимулювання комунікативної гнучкості студента у конструюванні конкретних художньо-комунікативних тактик) є важливими для всіх етапів впровадження авторської методики формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Проектування і забезпечення педагогічних умов формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики здійснюється у межах цілісної педагогічної системи і віддзеркалює сутність технології формування окресленого феномена. Розгляд педагогічних умов з позиції системного підходу дозволив визначити їх як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (таких, що забезпечують розвиток особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (що сприяють реалізації процесуального компонента системи) елементів, від яких залежить її ефективне функціонування.

Проведена робота не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого наукового дослідження потребує вивчення педагогічних умов формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики з урахуванням пріоритетів світової, євроінтеграційної і національної політики в галузі освіти, що ґрунтуються на принципах педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості суб'єктів художньо-комунікативного процесу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
2. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13. 00. 01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.

3. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Курс лекцій / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.
4. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М. : Академический Проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
5. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
6. Немов Р. С. Психологія / Р. С. Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 640 с.
7. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200 000 слів у 3-х т. / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Видав-во «Аконіт», 2006. – Т. 3. – 862 с.
8. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
9. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюризанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
11. Падалка Г. М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // Наук. Часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 3-9. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).
12. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

The article deals with to the identification and justification of the pedagogical conditions promoting the formation of the artistic-communicative culture of a future teacher of music. The analysis of the existing positions of scientists suggests that the artistic-communicative culture is formed under the constant influence of certain factors. Pedagogical conditions we interpret as external and internal circumstances that promote or oppose the implementation of pedagogical patterns under the influence of certain factors. The implementation of these pedagogical conditions focuses on the succes of the psycho-pedagogical and didactic-methodical support of process of formation of artistic-communicative culture of a future teacher of music.

Complex realization of these pedagogical conditions reflects their relationship, interaction, interdependence and aimed at ensuring the efficiency of the formation of artistic-communicative culture of a future teacher of music. The pedagogical conditions have scientific substantiation and practical implementation in the experimental methods of the formation of this phenomenon.

We allocate the following pedagogical conditions of formation of the investigated phenomenon: the stimulation of pupils to the manifestation of congruent behavior in the process of interaction with the student; the preservation of the subjectivity of the teacher and student in joint activities; creating the situations «empathy-understanding» of artistic and communicative actions; the formation of spiritual and creative contact between a teacher and a student in the process of artistic communication; the development of the communicative flexibility of a student in the development of specific artistic and communicative tactics.

Modelling of pedagogical conditions of formation of artistic and communicative culture of a future teacher of music is a part of holistic pedagogical system, it reflects the essence of the technology of formation of this phenomenon. The developed pedagogical conditions in the context of the system approach allowed to interpret them as a component of the pedagogical system, reflecting a combination of internal (to ensure the development of personal potential of subjects of educational process) and external (facilitating the implementation of the processual component system) elements, which have influence on the efficiency of its functioning.

Key words: *pedagogical conditions, art communication, artistic-communicative culture, future teacher of music.*

УДК: 378.091.212:7-021.464

Олександр Заходякин, Наталія Цюлюпа
Oleksandr Zakhodiakyn, Nataliia Tsiuliupa

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ВУЗІВ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF ART EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті розглядаються питання організації самостійної навчальної роботи студентів закладів мистецького спрямування. Визначені її основні задачі і зміст, раціональні шляхи опрацювання навчального музичного матеріалу, окреслюються характерні ознаки художнього виконання музичних творів. Окреслені основні етапи формування навиків самостійної роботи студентів із використанням на кожному з них відповідних методів, що дозволяє забезпечити професійні знання студентів у відповідності до сучасних вимог.

Ключові слова: самостійна робота, навчальний матеріал, планування самопідготовки.

У системі сучасних завдань музично-виконавської підготовки головним є орієнтація студентської молоді на самостійну роботу над навчальним музичним матеріалом. Вирішення цього завдання нашою наукою на низку труднощів, серед яких необхідно відзначити недостатню увагу до розвитку у студентів умінь та навичок самостійного опрацювання навчального музичного матеріалу, визначення засобів інтерпретації художніх творів тощо.

Проблема розвитку самостійності розглядалася у різні історичні періоди зарубіжними та вітчизняними дослідниками. Так, вимоги до вмінь педагога стимулювати самостійність висловлювали Г. Сковорода, В. Сухомлинський та ін. Методичні засади самостійної роботи музиканта-виконавця висвітлювались у працях Г. Нейгауза, С. Савшинського, Г. Когана. Аналіз сучасних наукових досліджень показав, що організація самостійної роботи студентів залежить від багатьох взаємодіючих чинників, тому ця проблема є однією з вагомих актуальних проблем музично-виконавського мистецтва. Отже, метою статті є розгляд організації самостійної навчальної роботи студентів закладів мистецького спрямування.

У зв'язку з цим виникає необхідність в активізації музично-естетичної самопідготовки студентів, особливо в умовах заочної освіти, коли великий обсяг нового матеріалу важко засвоїти тільки за рахунок аудиторних занять. Специфічні функції і завдання такої важливої підсистеми навчання, як музичне виконавство, зокрема – інструментальне, вимагають від студентів оволодіння ефективними методами самоосвіти, музично-естетичного самовдосконалення. «Значного вдосконалення потребують організаційні форми навчально-виховного процесу. Насамперед – це вивільнення часу для самостійної роботи студентів» [2, с. 22].

Система організації самостійної навчальної роботи студента, на наш погляд, повинна складатися з методичних рекомендацій з компактним викладом основного теоретичного матеріалу, з використанням аудіо- та відеозаписів, необхідних для роботи, та допоміжних технічних засобів навчання, контрольних запитань та завдань для самоконтролю, осмислення студентами міжпредметних зв'язків.

Окреслені компоненти допоможуть студентам в організації самостійної роботи, забезпечать ефективність процесу формування вміння оволодівати необхідними знаннями і навичками професійної діяльності. Така навчальна діяльність може бути визначальною в самовдосконаленні особистості майбутнього фахівця [5, с. 39].

Майбутнім фахівцям важливо навчитись самостійно аналізувати музичні твори, знаходити й відбирати засоби виконавської виразності для створення високохудожніх інтерпретацій різножанрової музики, уміти співвідносити виконавські задуми з власними можливостями та індивідуальним виконавським стилем.

Окреслені завдання є не єдиними на сьогоднішньому етапі вдосконалення мистецької освіти, але значними у плані пошуку шляхів підвищення якості навчальної діяльності та пізнавальної активності студентської молоді.

Незважаючи на те, що орієнтуємось на виконавську практику піаністів, вважається, що визначені підходи можуть бути з успіхом використані виконавцями на інших музичних інструментах як заочної, так і денної форм навчання.

Оволодіння музичним виконавським мистецтвом вимагає щоденної цілеспрямованої систематичної роботи. Лише за такої умови можливо досягти позитивних результатів.

Перш за все, необхідно пам'ятати, що повсякденна робота музиканта – це активний творчий процес, який повинен забезпечити постійне професійне вдосконалення й перебування «у формі». Механічне «зазубрювання», яке призводить до утворення посередніх штампів у виконанні, повинне поступитися свідомому збагаченні звучання, поглибленні виразності художнього виконання. Основний зміст щоденних занять студента полягає не тільки в закріпленні досягнутого, а й у постійному творчому пошуку художніх образів інтерпретації, засобів музичної виразності й різноманітних методів роботи. Успішність опрацювання дидактичних технічних матеріалів (гами, вправи, етюди) та художніх творів залежить від постійного професійного інтересу до них. Виконавець повинен завжди отримувати задоволення від роботи, захоплюватись музикою, яку він грає, та розуміти її значущість для професійного самовдосконалення. Підтриманню цього почуття, стимулюванню ефективного музичного розвитку студента значною мірою сприятиме раціональна організація його повсякденної роботи.

Кожне заняття повинне бути добре спланованим. Навчальний матеріал необхідно систематизувати і правильно розподілити, визначити послідовність його опрацювання з урахуванням різних аспектів оволодіння виконавською майстерністю. Перш за все, мається на увазі досягнення виразності художнього виконання – опанування тембровим багатством фортепіанного звучання, звукоутворенням, звуковеденням, ритмічною та динамічною різнобарвністю, виразністю фразування. Значну увагу необхідно приділяти розвитку технічних умінь та навичок, а саме виконанню гам, вправ та етюдів, з яких рекомендуємо розпочинати кожне заняття. У процесі самопідготовки треба обов'язково відводити час для читання з аркуша різножанрової музики.

Приступаючи до роботи, необхідно поставити перед собою мету, визначити конкретні завдання, які мають бути виконані, саме під час цього заняття. Усвідомлення та дотримання того, чого слід досягти за час, відведений для роботи, допоможе спрямовувати процес опанування навчальним музичним матеріалом та дасть позитивний результат у музично-виконавському розвитку студента. Конкретні завдання до кожного заняття можуть бути різними за характером та обсягом роботи. Наприклад, можна поставити за мету досягнення виразності фразування в певних частинах твору або роботу над динамічною досконалістю виконання всього твору; можна запланувати вивчення напам'ять частини або всього твору.

Ефективність планування щоденної самопідготовки підвищується за умови, коли чергуються та змінюються її види та форми. Так, після роботи над гами та вправами не рекомендується переходити до роботи над етюдом, краще художньо опанувати музичний твір. Вивчення напам'ять рекомендується чергувати з розбором, сольне виконання – з слуханням музики, після класичного твору краще зайнятись п'єсою джазового характеру чи сучасною або ж народною музикою. Поєднання різних видів роботи внесе різноманітність у заняття, підвищить активність у досягненні тих чи інших завдань, запобігатиме швидкій утомлюваності.

Кожне заняття повинне включати повтор пройденого матеріалу. Систематичний повтор та вдосконалення художніх творів сприяють розвитку специфічних виконавських здібностей,

а формування і розвиток більш складних виконавських умінь і навичок відбувається на заключному етапі роботи, коли твір виконується в необхідному темпі, з повною емоційною віддачою й осмисленням.

Найбільше часу потребує розучування твору, тому велику увагу необхідно приділяти саме цьому виду роботи, плануючи його на початку заняття. Доцільно розподілити розучуваний твір на окремі частини. В основі такого розподілу завжди є музична логіка твору, його природний розподіл на частини, розділи, періоди, речення, фрази тощо. Недоцільно й навіть шкідливо під час розучування ділити твір на такти. З самого початку необхідно більш масштабно осмислювати кожну фразу.

Визначену частину необхідно вивчати окремо, доводячи її виконання до досконалості. Звичайно, якщо місце надто складне, не намагайтесь будь-що вивчити його саме під час цього заняття. Роботу краще спланувати поетапно. При наступному повторі складного місця, яке не виходило минулого разу, спочатку один – два рази краще програти в необхідному темпі й тільки після цього перейти до звичайних методів роботи. Це надасть заняттю енергійного, творчого ритму, підвищить вашу активність та активізує увагу.

Рекомендується вибирати для роботи, перш за все, найскладніші частини чи місця твору. Це дозволяє отримати кращі результати, ніж при послідовному розучуванні твору від початку до кінця. Працюючи над найбільш складними місцями, не намагайтесь якомога більше його повторювати. Метод механічного багаторазового повторення потребує багато часу, швидко втомлює виконавця, а головне, не дає бажаного результату. Одноманітне повторювання необхідно замінити варіантним методом роботи, який полягає в тому, що складне місце, частина твору або вправи програється в різних варіантах. Зміненню можуть підлягати темп виконання, ритмічна будова, динаміка, зміщення акцентів та інші засоби виразності. Наприклад, під час виконання кантиленної п'єси важко дається рівне звучання мелодії – деякі звуки вирізняються із загальної звукової лінії. Це порушує характер виконання. Отже, метою заняття необхідно визначити досягнення рівності мелодичної лінії. Це достатньо складне завдання не можна виконати шляхом багаторазового повторення. Навпаки, воно може ще більше підкреслити недоліки нерівного звучання. Особливо, коли йдеться про стрибки більші, ніж кварта або ж поєднання звуків першої та другої октав. Щоб уникнути цього, спробуйте застосувати різні варіанти виконання, а саме: при кожному програванні на основі активного дихання переносьте акценти з одних звуків на інші. Це дасть різне динамічне навантаження кожному звуку, активізує виконавське дихання й у цілому сприятиме вирівнюванню звучання.

Для досягнення рівності звучання можна також застосувати різні варіанти ритмічного виконання. Програвання музичного матеріалу в різних ритмах рекомендується також при роботі над технікою, наприклад, під час вивчення гам, етюдів, складних місць у художніх творах. Існують й інші способи варіантності. Серед них найбільш вживаним є сповільнена гра (тобто змінення темпу), а також роздріблення фразування.

Варіантне виконання потребує не меншої емоційної напруги та зосередженості, ніж гра твору. Треба також пам'ятати, що виконання музичних творів у варіантах є лише засобом (або один із засобів) досягнення художньої мети. Варіанти необхідно обов'язково поєднувати із авторською трактовкою твору.

Як правильно організувати свою роботу? На початку заняття свіжі сили й невтомлену увагу краще віддавати найбільш складному, тим п'єсам або місцям, які на даному етапі вимагають найбільшої роботи. Це забезпечить ефективне використання часу під час розучування музичного твору й дозволить досягти кращих результатів.

Отже, плануючи щоденні самостійні заняття, доцільно: визначити мету і встановити конкретні завдання для такого заняття; використовувати різноманітні види роботи на кожному занятті; спочатку опрацювати технічний навчальний матеріал; роботу над художнім репертуаром розпочинати з більш складних місць. «Хоча на перших етапах навчальне завдання формулює педагог, який дає також рекомендації щодо засобів та умов його виконання, вже

в цьому випадку учень стикається з необхідністю самостійного планування, організації та контролю своєї домашньої роботи» [5, с. 149].

Кожний музичний твір у різних трактовках лишається тим же у тому розумінні, що зостаються незмінними його звуковистоні й ритмічні співвідношення. Правильне розкриття авторських задумів – один з найважливіших критеріїв художнього виконання, необхідна його умова. Виконавцеві треба насамперед дошукатись істинних намірів автора, передати їх найретельнішим чином, ні в якому разі не йти всупереч авторському задуму.

Проте, відтворюючи музику, яку створив композитор, музикант ніби пропускає через себе виражені в ній почуття, вкладає у виконання свої переживання, своє ставлення до її образів. Він не має права бути байдужим коментатором, його мистецтво – це втілення не тільки композиторських, а й своїх власних задумів. Творчий характер виконавського мистецтва обумовлює прояв через інтерпретацію індивідуальних якостей особистості виконавця. Таким чином, особисте ставлення до виконуваної музики – ще один критерій художнього виконання. Чим більше захоплений музикант твором, тим цікавішою, більш вражаючою буде його трактовка. Виконання, у яке вкладене щире, гаряче особисте почуття, – значно виразніше і більш вражаюче, ніж мало зацікавлений виклад авторського змісту. Емоційність – важлива ознака художнього виконання. Вона завжди повинна бути в центрі уваги виконавця різножанрової музики. Захопити слухачів своєю грою можна тільки тоді, коли виконавець і сам буде захоплений своїм виконанням.

Значно ширші можливості щодо прояву індивідуальності закладені у джазовій музиці, в основі якої лежить мистецтво імпровізації, чи в народній музиці, що передбачає варіантність у виконанні. Беручи до уваги високий ступінь індивідуальності (це притаманно видатним виконавцям-імпровізаторам) необхідно відзначити, що мистецтво імпровізації базується, у кінцевому результаті, на відпрацьованих десятиліттями естетичних стереотипах (за виключенням авангардних течій у сучасному джазі). Щодо виконавства в галузі народної музики, то тут визначальним є етнографічний підхід, що передбачає опору на традиційне виконавство та творчу інтерпретацію з урахуванням стилістики та технічних можливостей того чи іншого інструмента. У процесі навчання і самопідготовки важливо засвоїти певне коло понять, нормативів, стилістичних відмінностей, якими повинен оволодіти сучасний музикант-інструменталіст.

У процесі самопідготовки, опрацьовуючи певні лади, відповідні їм акорди, вправи та етюди, необхідно співставляти їх з виконавською практикою видатних музикантів. На основі власного досвіду складати одно-, двотактові фрази («заготовки-формули»), на які необхідно спиратися у процесі музикування.

Корисною буде робота над імпровізаційними соло відомих музикантів-піаністів та поєднання нотних текстів із звукозаписами. Така робота найкраще забезпечить формування художнього смаку та відчуття стилю й манери виконання. Чітка методична систематизація дозволить майбутньому фахівцеві послідовно оволодіти тими елементами виконавського мистецтва, без яких не може відбутися справжній сучасний професійний музикант.

Отже, прагнучи до створення виразної художньої інтерпретації, треба мати на увазі, що основні ознаки художнього виконання полягають у правильному розумінні й розкритті авторського задуму, в індивідуальному, сповненому особистим почуттям, ставленні до музики.

В організації самостійної роботи важко переоцінити значення слухового контролю, який повинен застосовуватись на всіх етапах вивчення твору. Слуховий контроль треба спрямовувати на порівняння реального звучання з тим, якого виконавець хотів би досягти, з художнім задумом [4, с. 34].

Здійснюючи контроль за власним виконанням, необхідно використовувати технічні засоби, що дозволяють здійснити записи. Власне виконання рекомендується записати на різних етапах роботи, а також уважно прослухати його та проаналізувати.

Особливо корисним є програвання вивчених творів перед аудиторією, що дозволяє з'ясувати вплив музики у власному виконанні на слухача, а також виявити раніше непомічені недоліки, що сприяє подальшому вдосконаленню професійної майстерності.

Отже, визначальними напрямками самостійної навчальної роботи студентів мистецьких вузів необхідно вважати: планування щоденної самопідготовки; усвідомлення значущості дидактичних технічних матеріалів; вимогу постійного слухового контролю за художнім, виразним звучанням; художньо та дидактично спрямований відбір навчального матеріалу; створення якомога повнішого попереднього уявлення про художній образ твору, що розучується; застосування цілісного аналізу з метою виявлення характерних особливостей твору; проведення художніх аналогій у досягненні виразного звучання; порівняння різних інтерпретацій (у записі) розучуваного твору.

Список використаних джерел

1. Балицька Т. В. Актуальні завдання вдосконалення самостійної роботи студентів у системі вищої школи / Т. В. Балицька // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. – 2004. – №9 : Педагогічні науки. – С. 137-142
2. Дзвінка Р. І. Комплексний підхід у системі професійної підготовки студентів спеціалізації «Музичний фольклор» / Р. І. Дзвінка // Науково-практична конференція до 125-річчя з дня народження К. В. Квітки. – Рівне, 2005. – С. 19–23.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: методическое пособие / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 187 с.
4. Організація самостійної роботи над художньою інтерпретацією музичних творів: Методичні рекомендації для студентів-заочників музично-педагогічних факультетів. – К. : РУМК, 1991. – 36 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – К., 2004. – 270 с.

The article highlights the issues of organization of independent work of students-pianists of art educational establishments.

The article deals with the problem of gaining an experience for organization of independent work of students-pianists of art educational establishments. The article theoretically proves the necessity of development of students' skills for independent work on musical compositions. The issues of organization of independent work of future performers are considered in the context of instrumental training.

Using the best practices, this article determines the main purpose and tasks for independent students' work, rational ways of studying music compositions, determines relevant characters of artistic performance of musical compositions.

In order to form an individual style for performance activity the article determines the main stages of skills creation for organization of independent work of students, and using relevant methods for each stage. The article covers the process of daily self-trainings of students-pianists, determines different types of exercises for each training, creates methodical advises for the work on the technical training materials and for the work on the artistic repertoire.

The article defines some of the most important areas of independent learning of students of art schools: planning of daily self-training; awareness of the importance of technical materials learning; request for permanent control of auditory art, expressive sound; artistic and didactic directed selection of educational material; creation of the most comprehensive preliminary idea of the character of the work that is being studied; holistic analysis to identify the characteristics of the work; comparison of different interpretations of studied compositions.

Key words: *independent work, training materials, planning, self-training, work organization.*

УДК 373. 3. 016. 1:7

Наталія Каньоса
*Nataliia Kaniosa***ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА****THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT
OF CHILD'S CREATIVE PERSONALITY BY MEANS OF FINE ART**

У статті теоретично обґрунтовано пріоритетні завдання дошкільної освіти в Україні, розвитку творчості особистості дитини. Дослідження науковців, педагогів-практиків доводять, що важливим у процесі розвитку і реалізації творчого потенціалу дитини є образотворче мистецтво. Зосереджено увагу на особливостях організації навчально-виховного процесу, що сприяє розвитку та реалізації художньо-творчого потенціалу дошкільників засобами образотворчого мистецтва.

Ключові слова: *розвиток, творчість, художньо-творчий потенціал, образотворче мистецтво, художня творчість.*

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 таких вимог одним з найбільш актуальних пошуків усієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості на перших етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (Л. І. Божовіч, Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, А. В. Запорожец, Д. Б. Ельконін) [7].

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. Художня творчість і образотворче мистецтво допомагають сучасному педагогу надати дитині можливості розкрити свою особистість, знайомлять дитину зі світом краси й гармонії – світом мистецтва. Уже в ранньому віці зображувальна діяльність стає однією з найдоступніших і емоційно захоплюючих. Творчість дітей засобами образотворчого мистецтва є процесом природним і високоефективним.

У житті суспільства в процесі постійного розвитку духовної культури незмінну роль відіграє мистецтво. Унікальні особливості цього виду духовно-практичної діяльності базуються на тому, що людина завдяки мистецтву не тільки набуває знань про світ, але й засвоює емоційно-ціннісне ставлення до себе та оточуючих, відкриває для себе дійсність як світ, сповнений особистісними цінностями. Це відкриття «людяності» світу кожна окрема особистість робить завдяки тому, що в художньо-творчій діяльності створені для сприйняття та інтерпретації твори мистецтва, вона збагачується суспільно-історичним досвідом, який переживає як власний. Людина залучається до загальнолюдських цінностей і вільно створює свій духовний світ за законами краси та гармонії. Таким чином мистецтво розвиває в людині універсальну здатність до творчого удосконалення будь-якої діяльності. Тому головною метою естетичного виховання дітей є розвиток у них творчих здібностей та естетичного ставлення до навколишнього, основою якого є чуттєве сприйняття світу в різних його проявах, емоційне проникнення в стан явищ і предметів, співпереживання своєї причетності до нього.

Сучасна система освіти в Україні передбачає оновлення її змісту, форм організації художньої діяльності дітей. Важливою є зростаюча роль мистецтва у розвитку творчих здібностей і естетичного виховання підростаючого покоління.

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 прогрес цивілізації залежить від обдарованих людей. Обдарованість характеризується сукупністю індивідуальних рис, які допомагають людині досягти значних успіхів у певній діяльності. Основою для розвитку обдарованості є 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, здійснення варіативності змісту та форм організації художньої діяльності дітей, організація підготовки кваліфікованих кадрів, забезпечення профілактики втомлюваності дітей засобами мистецтва.

Дослідженням проблеми розвитку творчості дітей займалися багато психологів і педагогів. Однією з перших праць була видана С. О. Грузенбергом у 1923 р. (Мінськ): «Введение в психологию и теорию творчества». Відомий український психолог Г. С. Костюк ще в 40-і та 50-і роки ХХ ст. торкався проблеми творчої особистості [9]. В. О. Сухомлинський у своїх працях зазначав, що педагог має відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньої творчої, інтелектуально-повнокровної праці. Л. С. Виготський, В. С. Мухіна, Д. Б. Ельконін, а також Н. О. Ветлугіна, Н. П. Сакуліна, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова у своїх роботах зазначали про можливості розвитку творчості в різних видах діяльності, а особливо в художній [2; 3; 5; 12].

Аналіз психолого-педагогічних джерел (А. В. Запорожець, В. П. Зінченко, А. Н. Леонтьєв, А. М. Леушина, М. І. Люїна, А. А. Люблінська, Л. Ф. Обухова, Н. Н. Поддяков, С. Л. Рубінштейн, А. П. Усова, Е. Г. Юдін та ін.) показує, що розвиток творчої особистості виражається в психологічних, педагогічних і біологічних характеристиках, у полі зору яких проблема розвитку творчої особистості дошкільника розглядається в декількох аспектах: методологічному, біологічному, психологічному, педагогічному [10].

Методологічний аспект – вибір наукових підходів до виявлення суті окресленого процесу і характеру його здійснення в рамках дошкільної освітньої установи.

Біологічний аспект – аналіз анатомо-фізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку та розгляд специфічних особливостей їх морфофункціональної зрілості.

Психологічний аспект заснований на положенні про те, що пізнавальна та творча активність дошкільника виступає як передумова і результат його психофізичного розвитку.

Педагогічний аспект передбачає необхідність раннього творчого розвитку дитини в ході його багатоаспектної взаємодії із зовнішнім наочним середовищем і людьми.

Дещо по-різному розглядали поняття визначення творчості і Ж. Піаже, Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський та ін., але всі вони були єдині в тому, що творчість – це діяльність людини, яка створює щось якісно нове й оригінальне. Чимало вчених 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 [10].

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 [8].

На основі цієї характеристики, В. О. Моляко виокремив ознаки, які вирізняють творчу дитину:

1. Активна, завжди чимось зайнята. Вона прагне працювати більше за інших, займає себе 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 [8].

Науковці намагаються розв'язати завдання щодо структурування якостей творчої особистості. Дослідники все більше погоджуються з думкою, що здатність до творчості властива не лише видатним діячам науки, техніки та культури, а й характеризує всіх людей, що її можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини в різних галузях, повністю використовуючи творчий потенціал.

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, що відбуваються внаслідок розвитку вмінь та навичок мистецької діяльності. При цьому значна роль відводиться заняттям художньою діяльністю, а також усій виховній роботі з дітьми щодо розвитку в них уміння сприймати красу навколишнього світу та в творах мистецтва, які відіграють важливу роль у загальному і творчому розвитку дитини. Інтерес до образотворчої діяльності дітей зумовлюється його важливістю для розвитку особистості дитини, і з роками потреба в ній не послаблюється, а ще більше зростає.

Образотворча діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості. У процесі створення зображення в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Образотворча діяльність дає змогу доступними засобами

виявити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

Сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного керівництва з боку дорослих. Великого значення в організації образотворчої діяльності дітей набуває вміння вихователя пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності як малювання; виразні засоби скульптури – в ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури у конструктивній творчості дітей [4].

Широкі можливості для проникнення дошкільнят у творчий процес дає зображувальна діяльність. Залучаючи до неї дитину, вихователь не лише сприяє її психічному розвитку і становленню особистості, а й спонукає до відтворення прекрасного. Вплив педагога на творчу активність вихованців здійснюється в двох напрямках: це, по-перше, створення комплексу умов, що сприяють творчості; по-друге – ознайомлення дітей з логічною поетапністю творчого пошуку.

Комплекс умов – поняття містке, яке передбачає встановлення в групі атмосфери зацікавленого і доброзичливого ставлення з боку дорослих і однолітків до творчих спроб кожної дитини, організацію виставок робіт для стимулювання творчості, забезпечення матеріальних умов (приміщення, обладнане за гігієнічними і естетичними вимогами, різноманітні якісні матеріали для малювання, аплікації, ліплення, конструювання тощо) [6].

Важливою умовою розвитку творчої особистості є сформованість у дітей у межах можливого для цього віку тих психічних процесів і утворень, які забезпечують успішне здійснення творчого процесу, тобто визначають готовність до творчості. Це, передусім, сукупність загальних і спеціальних здібностей та знань, певних умінь і навичок, без яких неможливо реалізувати задум; уява (відтворювальна і творча), від якої залежить не лише кінцевий результат творчого пошуку, а й основні підходи до його здійснення; морально-етична позиція, яка породжує зміст художнього образу і відображає ставлення автора до нього.

Окреслюючи тематику творчих завдань, вихователь має враховувати вік дітей, загальний рівень їхньої підготовки, оточення, у якому вони живуть, особливості природи рідного краю (степ, ліс, море, гори тощо), професії батьків тощо. Під час формування теми педагог повинен звертати увагу на правильний добір опорних об'єктів, що допоможе зосередити увагу дітей на головному, найціннішому щодо пізнавального, – морального й естетичного впливу. Крім того, ці об'єкти стануть своєрідною підказкою в доборі смислового центру майбутніх композицій. Джерелами інформації про них можуть бути навколишня дійсність, твори образотворчого мистецтва, художня література, діафілми тощо. Форми організації ознайомлення дітей з необхідними об'єктами теж різноманітні. Це – екскурсія, прогулянка, зустріч з учасниками події, гра, трудова діяльність, заняття тощо. А методи ознайомлення – спостереження, бесіда, обстеження, розповідь тощо. Також спеціально організовувати обстеження тих об'єктів, які діти раніше не розглядали або недостатньо запам'ятали їх. Саме в процесі такої підготовки в дітей накопичуються первинні художні уявлення.

У процесі зображення (з природи, з пам'яті і за уявленням) обраних об'єктів діти оволодівають відповідними елементами зображувальної грамоти і технічними прийомами роботи з різними матеріалами. Ознайомити малят із правилами і прийомами композиції (способами виділення головного об'єкта, прийомами підсилення вираження руху або зображення багатоплановості з використанням елементів лінійної перспективи тощо) допоможуть завдання із сюжетного малювання [6].

Звісно, творчий процес може набути розгорнутого характеру лише за наявності в дітей певного життєвого і зображувального досвіду. А він, як відомо, накопичується поступово.

Усебічний та гармонійний розвиток дітей на заняттях відбувається в тому разі, якщо педагогічний процес побудований згідно з розвивальним і виховним навчанням, на принципах індивідуалізації, поступовості, повторюваності, а також єдності стихійного й організаційного, раціонального та емоційного.

Це значно залежить від дотримання педагогом таких принципів [4]:

- зацікавленість та ігрова форма навчання;
- єдність стихійного і планового, раціонального та емоційного, що забезпечує високу гнучкість і рухливість педагогічного процесу;
- естетизація педагогічного процесу, що здійснюється завдяки привабливості матеріалу, підготовленого для дітей;
- детермінованість, яка проявляється у тому, що зміст, форми, методичні прийоми роботи, всі технології орієнтовані і враховують особливості дітей певної групи, віковий рівень і ступінь розвиненості кожної дитини.

Така діяльність сприятиме естетичному вихованню творчо активної особистості дитини, здатної бачити, відчувати, милуватися, споглядати і творити прекрасне в житті, мистецтві через різні види художньо-практичної діяльності.

Тому головною метою зображувальної діяльності є активізація творчості дітей, розвиток природних нахилів і творчих здібностей.

Отже, важливим результатом оволодіння дитиною мистецькою діяльністю є усвідомлення себе активним суб'єктом творчості, сформованим емоційно-ціннісним ставленням до рукотворного світу. Показник творчої активності дітей старшого дошкільного віку визначається рівнем розвитку естетичного сприймання об'єктів та явищ, умінням працювати з різними матеріалами, використовувати різні техніки, добирати відповідні засоби реалізації задуму, виявляти творчу уяву, естетичну чутливість, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Ветлугина Н. А. Художественное творчество в детском саду / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1974. – 276 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1967. – 122 с.
4. Каньоса Н. Г. Теорія та технології розвитку дитячої художньої творчості : навчально-методичний посібник / укладач Н. Г. Каньоса. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 188 с.
5. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев : КММ, 2006. – 240 с.
6. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова и др. ; под ред. Т. С. Комаровой. – Москва : Просвещение, 1991. – 185 с.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4.
8. Моляко В. А. Психология детской одарённости / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – Киев : Знание, 1995.
9. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – Київ : Знання, 1963. – 80 с.
10. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навчальний посібник / О. Л. Туриніна. – Київ : МАУП, 2007. – 160 с.
11. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу : навчальний посібник / за ред. Т. І. Поніманської. – 2-ге вид. – Київ : Слово, 2010. – 304 с.
12. Художественное творчество и ребёнок : монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. – Москва : Педагогика, 1972. – 366 с.

The article deals with fine arts as the means of implementing the artistic and creative potential of preschool children. According to the National doctrine of education development in Ukraine, the professional pedagogical studies must be personality oriented. The future teacher must be trained not only as a subject teacher, but also a professional teacher capable to communicate and interact with pupils and adults. A future educator has to know that pedagogical expedience of his activity is at first the result of his mastering the psychological and pedagogical knowledge, secondly, investigation of the rational use of his potential individuality in the process of pedagogical interactivity. The main feature of professional training of future teachers has to be his social orientation, the orientation to meaningful values. Certainly the aesthetic and artistic values have to be socially meaningful features created by humanity. In general great attention is paid to the aesthetic and artistic education of students and to the deep acquaintance of future teachers with the peculiarities of aesthetic and artistic education of children, especially in preschool age, by facilities of different types of art (musical, graphic, theatrical, choreographic and others like that). In the curricula of higher educational pedagogical establishments a lot of time is given to study the subjects of aesthetic cycle. The teachers of higher educational establishments, who worked out the programs of certain courses, determine their proper purpose and task. Among the other types of art the graphic one has unique possibilities to the decision of tasks both of artistic and personality development, public and spiritual growth of the young generation. In preschool age the depicting activity is one of the most accessible and emotionally keen. Great role belongs to the art, to its influence in drafting the valued orientation of a person. Forming the valued options of a person, bringing them up to the greatest values – public ideals is a component part of the public destination of art. In full it carries out when incarnated public values become meaningful for a person, determine character of his vital functions. In psychological-pedagogical literature the development of a capacity for the aesthetic beautiful estimation of the phenomenon of reality is determined as one of the most important problems of aesthetic art education. The followers of such point of view consider the grounds, that a person's forming consists of forming of his relations as facilities of intercommunication with reality, as facilities of existence. Each of relationships with reality becomes the subject of certain pedagogical influence.

Key words: development, creativity, artistic creativity, fine arts.

УДК 378. 016: [78]

Жанна Карташова
Zhanna Kartashova

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

THE ORGANISATION OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC USING INTEGRATIVE APPROACH

У статті проаналізовано сучасні тенденції використання інтегративного підходу до організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Виокремлено поняття «інтеграція», яке розглядається як процес відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; рух системи до великої органічної цілісності. Визначено, що інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються

індивідуальні риси інтегрованих елементів. Доведено, що інтегративність є взаємозв'язком різновидів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів, що полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів.

Ключові слова: інтегративний підхід; інструментально-виконавська підготовка; майбутній вчитель музичного мистецтва; взаємозв'язок різновидів мистецтв.

Нові завдання освіти в Україні, у тому числі мистецької, спрямовані на гуманізацію та демократизацію освітнього процесу, що, в свою чергу, визначає ключові пріоритети навчання і виховання, які потребують підготовки ініціативної особистості, здатної до творчої праці та самовдосконалення через запровадження міжпредметної інтеграції та інтеграційних зв'язків освіти і науки [Національна доктрина освіти в Україні, 2002; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки]. Актуальною проблемою сьогодення є систематизація об'єктивних знань про розвиток освітянських процесів, пізнання законів і закономірностей. Але враховуючи певні теоретичні узагальнення та класифікацію педагогічних явищ, не можна не надавати особливої уваги фаховим знанням, які є вельми важливими для вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. Із цієї позиції на перше місце виходять теоретико-методологічні основи фахової підготовки здобувачів ступеня вищої освіти.

Доцільно зазначити, що характерною тенденцією розвитку системи освіти є те, що людина завжди прагнула до всеосяжності, універсальності знань. Упродовж існування цивілізованого суспільства було створено велику кількість енциклопедій та словників, де вчені намагалися узагальнити та систематизувати накопичений світовою наукою фактичний матеріал. Тому з давніх часів і до сьогодні одним із найважливіших завдань дидактики був пошук принципів добору та структурування знань, що вивчались молодим поколінням. Зрозуміло, що одна людина, в силу своїх фізіологічних можливостей, не в змозі засвоїти досвід людства, накопичений упродовж сторіч.

Однак, складність та комплексний характер професійних завдань вимагає від сучасного фахівця знань та вмінь із різних галузей наук та володіння різноманітними видами пізнавальної та практичної діяльності. Життя людини в суспільстві, як і її світогляд, за своїм змістом мають інтегративний характер, отже і система знань, умінь та навичок майбутніх викладачів мистецьких дисциплін має бути інтегративною. Проте, при цьому необхідно враховувати такий важливий чинник: жодна окремо взята навчальна дисципліна не спроможна забезпечити формування світоглядної культури майбутнього викладача. Саме інтеграція призвела до утворення різних циклів дисциплін та їх комплексів [1, с. 73].

Виконання сучасних завдань підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи в загальноосвітній школі має характеризуватись використанням у навчанні новітніх методик та інформаційних технологій, посиленням міждисциплінарних зв'язків із інтеграцією їх змісту, внаслідок чого може створюватись новий синтезований освітній комплекс музикознавчого і музично-педагогічного знання, більш продуктивно здійснюватись накопичення інтегрованих навичок та умінь значно вищого рівня й практичної якості у здобувачів ступеня вищої освіти. Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя, інтегративної впорядкованості й цілісності розкриваються в наукових працях В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Гриньової, О. Єременко, І. Козловської, Н. Кузьміної, В. Лозової, С. Мельничука, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько та ін. Пошук нових, більш ефективних форм забезпечення якості музичної освіти майбутніх викладачів, актуалізує окреслену проблему також у світлі євроінтеграції України в простір світової вищої освіти, зумовленої процесами глобалізації.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на підставі аналізу досліджень Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Болгарського, Р. Верхолаз, Л. Гаврилової, О. Єременко, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського,

О. Рудницької, Т. Смирнової та ін. свідчить про те, що метою фахової підготовки можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Звідси зазначимо, що саме в процесі фахової підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва мають отримувати знання про сутність та зміст музично-виконавської діяльності, особливості її використання для максимально ефективної практичної роботи.

Метою статті є вивчення сучасних тенденцій використання інтегративного підходу в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Особливості реформування освіти на сучасному етапі передбачають розробку нової парадигми освіти, перехід педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні основи, які визначаються стратегією розвитку України. «Зростаюча тенденція до інтеграції в освіті свідчить про актуальність і перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу» [3, с. 13].

Процеси глобалізації, інформатизації та інтеграції суспільства ставлять вимоги до професійної компетентності, системності, розвинутості фахівця-універсала в умовах збільшеної конкуренції на ринку праці. Така тенденція в реформуванні освіти зумовлена невідповідністю існуючої системи підготовки фахівців та зростаючими вимогами суспільства до їхнього професійного рівня.

Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції в теорії загальної та мистецької педагогіки дозволив розглядати її як складний структурний педагогічний процес, що вимагає: навчати учнів розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвивати у них уміння застосовувати знання викладачів мистецьких дисциплін із різних мистецьких галузей у вирішенні конкретно поставлених завдань; формувати у школярів здатність до активного, самостійного проведення творчих досліджень; розвивати у них бажання активно виражати себе у творчій діяльності. Такий підхід дозволяє знайти пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища та простежити взаємозв'язок поняття «інтеграція» з такими важливими категоріями в педагогіці, як «система», «синтез», «комплекс» тощо.

Інтеграцію розглядаємо як процес відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; рух системи до великої органічної цілісності. Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів.

Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються повніше. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів застосування для визначення наслідків.

Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за межі звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів із однієї науки в іншу, лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності людини. Отже, інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, що сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок здобувачів ступеня вищої освіти, розвитку мислення, творчих можливостей майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Доцільно визначити, що інтегративність (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтв у процесі їх естетико-виховної дії на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту і форми, емоційного й раціонального, етичного і естетичного), в єдності завдань розвитку художньо-естетичних відчуттів, думок, смаків та ідеалів школярів [4, с. 213]. Найефективнішим доцільно вважати звернення до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу – музики, літератури й образотворчого мистецтва.

Група авторів інтегрованого курсу для учнів 1-9 класу загальноосвітньої школи на чолі з доктором педагогічних наук Т. Баклановою вважають, що в мистецькій педагогіці інтеграція здійснюється за трьома рівнями: внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв у поєднанні творчої діяльності учнів; міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтв, рідної мови, літератури, фольклору; знаходження смислових блоків, образів, понять, що володіють універсальним значенням, яке, проростаючи у всі сфери людської свідомості, а саме, природничо-наукового і математичного, органічно поєднують їх у цілісну систему.

На думку О. Нечаєвої, доцільно визначати такі різновиди інтеграції на уроці музики: інтеграція на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін; інтеграція як психологічний механізм «перетікання» одного компонента в інший: переживання (емоція) – розуміння (знання) – прийняття (ставлення) – насолода (естетичне відчуття); інтеграція в галузі образно-смислової, інтонаційної, мовної – і як результат, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв, коли одне і те ж художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і об'єднує різновиди художньо-мистецької діяльності.

Інтегративність мистецької освіти щільно пов'язана з різноманітністю видів художньо-музичної діяльності на уроках музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка вчителя музики на основі використання на уроках різновидів творів мистецтва вимагає від фахової підготовки фундаментальних знань. Адже розкриття змісту шкільного предмета «Музичне мистецтво» у фаховій підготовці вчителів базується на творах музичного мистецтва. А твори ці дуже часто взаємопов'язані з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою тощо. Достатньо пригадати інструментальні музичні твори, що носять характер програмності («Весняні враження» Ж. Колодуб, «Пори року» А. Вівальді, «Шість візерунків» Б. Фільц, «Маленька сюїта про звірів» М. Степаненка, «Карнавал тварин» К. Сен-Санса, «Картинки з виставки» М. Мусоргського, «Марш» М. Жербіна, «Дитячий альбом» П. Чайковського, «Гуцульські акварелі» І. Шамо тощо). Аналогічні мотиви можна прослідкувати і в музиці вокальній (у піснях, романсах, кантатах, ораторіях тощо), а саме: синтез музики й літературного тексту. Поезія так само багато в чому ґрунтується на законах розвитку музичного жанру.

Професійна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва передусім пов'язана з виконавським процесом і передбачає наявність знань жанрово-стильових особливостей музичних творів, засобів їхньої виразності, умінь творчо осмислювати музичний образ, знаходити правильні способи його реалізації в сценічному виступі.

Органічне поєднання музичного мислення, знань, умінь, почуттів і прагнень породжує у виконавця такий психічний стан, який сприяє здійсненню художнього задуму, передбачуваності кінцевого результату й досягненню мети виконавської діяльності, спричиняє до здійснення контролю, самоконтролю, оцінки та самооцінки за допомогою творчих «механізмів» виконавського процесу (аналіз, синтез, порівняння, співставлення, абстракція, узагальнення).

Здійснення інтеграції музично-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має дидактичні основи. Вони визначаються сучасними пріоритетами освіти, що передбачають формування системності знань і умінь, ціннісних орієнтацій, досвіду та здатності особистості до їх перенесення до узагальнюючих понять у відповідності до світоглядних проблем.

Фахова підготовка здобувачів ступеня вищої освіти в процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін, яка охоплює анатомофізіологічний, психолого-рефлексивний, операційно-аналітичний, виконавсько-технологічний, художньо-педагогічний та узагальнено-методичний блоки, передбачає створення організаційно-методичної моделі, яку можна розглядати як теоретичну базу для формування фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інтеграції інструментально-виконавських предметів в умовах дослідно-експериментальної роботи. Вважаємо, що метод теоретичного моделювання передбачає не лише схематичне відображення елементів кожного з обраних компонентів, але й сфери активного їх застосування. Виходили з визначення методу теоретичного моделювання, запропонованого В. Штоффом. Його сутність полягає в уявній або матеріально реалізованій

системі, яка відображує або відтворює об'єкт дослідження і при цьому здатна замішувати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [5].

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

Особливе місце посідають проблеми інтегративного навчання в процесі перебудови змісту мистецької освіти. Метою такого навчання є формування у здобувачів ступеня вищої освіти розуміння єдності різних аспектів змісту діяльності фахівця і реалізація цього завдання, що спрямовано на формування у здобувачів ступеня вищої освіти цілісності в сприйнятті сучасного світу, усвідомлення ролі та місця кожної з дисциплін, що вивчаються, в загальному процесі пізнання, розумінню їх взаємозв'язку.

Майбутній фахівець має вміти розчленити дисципліну на складові частини з метою глибшого пізнання засобами аналізу та знову з'єднати воедино, вникаючи у взаємодії і відношення складових частин за допомогою синтезу. Труднощі виникають у процесі вивчення основ наук через недостатній взаємозв'язок знань і вмінь, що призводить до зайвого дублювання знань [2, с. 81].

Підходи до впровадження інтеграції змісту навчання, інтегративних форм і методів навчання залежать від типу навчального закладу та особливостей контингенту здобувачів ступеня вищої освіти. Важливим моментом є і вибір вихідних інтегративних компонентів. Тематичний підхід до інтеграції не порушує логіки окремих навчальних дисциплін і водночас забезпечує потенційно можливі зв'язки між дисциплінами. При цьому ліквідується дублювання навчального матеріалу, усувається перевантаження здобувачів ступеня вищої освіти, загальні та технічні знання викладаються за такого підходу на більш високому рівні узагальнення та водночас ущільнюються. Це розвиває інтелект, мислення здобувачів ступеня вищої освіти і сприяє цілісності засвоєння знань, веде до усвідомленого сприйняття явищ і законів техніки загалом [2, с. 115].

Викладені вище міркування є основоположними в ході проектування і розробки стандартів інтегративного музично-виконавського навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Цю роботу необхідно розпочинати не з визначення того, що майбутній фахівець повинен знати, як це робиться сьогодні. Інакше система знань – лише декларація, бо ця система буде безпредметною. Проектування навчання має розпочинатися з аналізу діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Спочатку треба зрозуміти, що повинен буде робити фахівець. Причому не в загальних формулюваннях, як це практикується, а в деталях, на рівні дій, а то й операцій. Подальшого вивчення потребують окремі аспекти пошуку ефективних шляхів інтегративної методології в сучасній мистецькій освіті.

Список використаних джерел

1. Взаимодействие и интеграция искусств в поэтохудожествеом развити и жольников / под общ. ред. Г. Шевченко и Б. Юсова. – Луганск : Изд. ВНУ. – 1990. - 160 с.
2. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999– 301 с.
3. Коломієць А. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А. Коломієць, Д. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 61-66.
4. Освітні технології: [навч. -метод. посіб. / за заг. Ред.. О. М. Пехоти]. – К. : А. С. К., 2002. – 256 с.
5. Штофф В. А. Моделирование в философии / В. А. Штофф. – Минск : Наука и техника, 1966. – 301 с.

The article deals with the modern tendencies of using integrative approach to organizing music teachers' instrumental and performing training. The concept «integration» is singled out; it is defined as the process of recovery, replenishment, combining previously isolated parts; moving of the system to a great organic integrity. It is found out that the integration means considering multidimensionality of element features which are being integrated while accumulating quantitative features and emerging a new quality and individual features of integral elements. It is proved that integrating is interrelation of art varieties in the process of their aesthetic and educational impact on pupils that is the whole perception of a work (its content and its emotional, rational, ethical and aesthetic form) in the unity of tasks of developing artistic and aesthetic senses, thoughts, tastes and pupils' ideals.

It is thought that integration in art pedagogy is held at three levels: internal artistic and aesthetic synthesis of various arts organically combined with students' creative activity; interdisciplinary humanistic synthesis of the arts, the native language, literature, and folklore; looking for semantic blocks, images, concepts that have universal meaning, which, entering all spheres of human consciousness, such as science and mathematics, seamlessly combining them into a coherent system. It is noted that the most efficient approach is appeal to the learning subjects of Humanities cycle - music, literature and art. It is concluded that designing of training should be started with the analyzing prospective art teacher's activity. It should be understood what the teacher has to do, not in general formulation, but at the level of actions and operations.

Key words: *integrative approach, instrumental and performing training, future teacher of music, interrelation of art varieties.*

УДК 378. 147. 371. 134:

Роман Ковальський
Roman Kovalskyi

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ

THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL REFLECTION OF FUTURE MUSIC INSTRUMENTAL GROUP LEADERS

У статті розкрито поняття «професійна рефлексія» як важливий внутрішній стан. Обґрунтовано специфіку формування професійної рефлексії майбутнього керівника інструментального колективу, її роль у творчій діяльності. Значну увагу приділено розкриттю особистісної структури професійної діяльності керівника творчого колективу, технологічні елементи роботи з ним.

Ключові слова: *інструментальний колектив, колективне виконавство, оркестр, рефлексія.*

Рефлексія як важливий психологічний стан індивіда завжди був і залишається дискусійним щодо його впливу як на удосконалення особистісних якостей так і на професійний розвиток, зокрема. Тому природно рефлексії, як специфічній властивості людини, приділяли увагу філософи різних часів, зокрема: Аристотель, Платон, Августин, Дж. Локк, І. Кант, М. Гайдеггер та ін.

Незважаючи на те, що за останній період проблемі розвитку рефлексії дослідники приділяли посилену увагу, вважаємо, що і зараз особливо актуальним є її вивчення у контексті педагогіки та музикознавства та суміжних із нею наук. Зокрема, необхідно визначити місце рефлексії майбутнього керівника інструментального колективу, розкрити її значення у його професійному розвитку.

На сьогоднішній день важко уявити дослідження розвитку особистісних якостей фахівця певної галузі, без надання важливого значення сформованості рефлексії, зокрема, професійної. І хоча це поняття вивчається здебільшого через призму філософії і психології, на сьогодні рефлексія стала предметом активних дискусій фахівців із багатьох наукових сфер: педагогіки, мистецтвознавства, музикознавства.

Серед вітчизняних науковців, які зробили вагомий внесок у дослідження проблеми рефлексії, у першу чергу, варто згадати відомих вчених, таких як С. Рубінштейн, Л. Виготський, А. Леонтьєв, І. Сеченов, Б. Ананьєв, П. Блонський, Н. Алексєєв та ін. Розробили поняття рефлексії як одного із роз'яснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і, перш за все, її вищої форми – самосвідомості.

Згідно із визначенням, що наведене у тлумачному словнику сучасної української мови, рефлексія – це самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом [1].

Саме рефлексія, вважає Л. Виготський [2], дає людині змогу спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» що діє, «Я», що міркує» та «Я» що оцінює. Х. Хекхаузен вважав, що рефлексія надає самосвідомості зворотного зв'язку [12].

Метою статті є розкриття сутності професійної рефлексії, аналіз процесу її формування у майбутніх керівників інструментальних колективів у контексті специфічних умов творчої діяльності.

Розглядаючи рефлексію в контексті співвідношення внутрішнього і зовнішнього, особистісного й діяльнісного, зазначимо, що цей феномен відіграє чи не основну роль не тільки в процесі формування особистості (інтеріоризація: засвоєння культурно-історичного досвіду суспільства, розвиток властивостей особистості, формування суб'єктивного образу світу тощо), а й у процесі її активності, спрямованої на перетворення об'єктивної дійсності (екстеріоризація: реалізація сформованого образу в предметну дійсність). Відтак, одним із ключових базових компонентів психолого-педагогічної компетентності керівника оркестру, що забезпечує утворення й розвиток його Я-концепції є рефлексія як найважливіший механізм творчості.

В. Петровський [6] зазначає, що в результаті досягнення мети акт діяльності закінчується, але рух діяльності триває, знаходячи своє вираження в побудові образу системи умов, які сприяли б досягненню цілей. Ці два процеси – побудова образу умов, які привели до мети, і засвоєння нових можливостей дії є в широкому розумінні прояв рефлексії. Перший – це рефлексія у формі ретроспективного відновлення акту діяльності, другий – перспективний момент рефлексії: стосується можливого майбутнього. Окреслені акти виступають у формі побудови індивідом нового, оформленого за допомогою знакових засобів, образу світу – рефлексивного образу. Тому свідомість-образ стає свідомістю-діяльністю (О. Леонтьєв). Якщо розглядати з позиції діяльності керівника інструментального колективу, то образ виконавства переходить у діяльнісну площину і перетворюється на свідоме ставлення до власної творчості.

Отже, залежно від сфер прояву виокремлюють предметну й особистісну рефлексію з контрольними і конструктивними функціями. У контексті професійної діяльності з творчим колективом, основу якої становить творча рефлексія з функцією контролю, спрямована на усвідомлення керівником вихідної предметної моделі діяльності й організації своєї діяльності відповідно до прийнятого еталона. Особистісна рефлексія з функцією контролю спрямована на усвідомлення внутрішніх основ, що забезпечують напрям виконавства (мотиви, воля). Конструктивна функція предметної рефлексії спрямована на перебудову наявного еталона творчої діяльності, якщо вона в певних умовах є неефективною. У разі особистісної рефлексії її конструктивна функція спрямована на перебудову оцінок, смислів, позицій і відносин як таких, що не відповідають наявній ситуації [8].

Рефлексію як складний психологічний феномен, що виступає як психічна властивість, і як психологічний механізм мислення, у ролі соціальної перцепції, Я-концепції особистості, нарешті, у професійному просторі, визначають як професійну рефлексію фахівця.

Професійну рефлексію в сучасній психолого-педагогічній літературі визначають по-різному: по-перше, як рівень прояву педагогічних здібностей, що пов'язано з особливою чутливістю до того, на кого спрямований педагогічний вплив (у нашому дослідженні на учасника творчого акту). На цьому рівні науковці виокремлюють прояв таких якостей особистості, як відчуття об'єкта, відчуття такту, відчуття міри, відчуття причетності, відчуття орієнтира (Н. Кухарев, В. Решетько); по-друге, як професійно значущу властивість, що забезпечує усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення професійної діяльності (М. Лук'янова); по-третє, як фундаментальну складову професійного мислення, що відображає принцип людськості мислення, який спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних форм; як діяльність самопізнання педагога (О. Леонтьев); по-четверте, як здатність усвідомлювати себе з точки зору учнів у мінливих ситуаціях професійної діяльності (А. Маркова) тощо.

Професійна рефлексія забезпечує розвиток, професійне зростання фахівця загалом, а також у майстерності виконавства. Професійна рефлексія керівника інструментального колективу являє собою спрямування власних думок і почуттів на оцінювання результатів своєї творчої діяльності. Передусім вона полягає в осмисленні своєї гри, аналіз окремих епізодів, співставлення з визначеним власним еталоном. Так, набуття досвіду керування творчим колективом має здійснюватися шляхом особистої діяльності у даній сфері. Рефлексія цього досвіду сприяє осмисленню й усвідомленню ставлення керівника оркестру до виконуваного твору; виробляє критичне ставлення до своїх поглядів на той чи інший твір, його трактування; дає змогу проаналізувати свої позитивні й негативні виступи у концертній діяльності; формує вміння бачити себе очима інших музикантів, відчувати їхнє сприйняття, ставлення до себе, а отже, оцінювати себе як професійного виконавця.

На операційному рівні вона проявляється як аналіз власного професійного «Я», пошук особистісного смислу в професійній діяльності, внаслідок чого забезпечується мотивація професійного самовдосконалення. Тому професійну рефлексію можна розглядати як спрямованість свідомості на об'єкти професійної діяльності, на розвиток професійних якостей керівників інструментальних колективів.

В. Орлов [5] вважає, що забезпечення розвитку рефлексивних здібностей передбачає вирішення в цьому процесі певних завдань. Серед них найважливішими є: а) засвоєння знань про зміст і особливості професійної рефлексії; б) розвиток здібностей і вмінь здійснювати професійну рефлексію; в) формування потреб і мотивації у самопізнанні й професійному самовдосконаленні на рефлексивному рівні; г) створення постанови на креативність рефлексивних дій.

Зазначимо, що рефлексія власного досвіду відбувається на основі чужого досвіду, коли здійснюється порівняльний аналіз виконавських умінь інших авторитетних музикантів. Рефлексія чужого досвіду є необхідною умовою для оцінки власного, для подолання егоцентризму в професійному мисленні, адже через децентрацію свого мислення є можливість подивитися на свої перцептивно-комунікативні навички з позиції вже напрацьованого досвіду [5]. Необхідно зазначити, що чужий досвід, особливо авторитетного виконавця відіграє досить суттєву роль у становленні майбутнього музиканта. Він дає змогу, через порівняння, осмислити власні недоліки і є, так би мовити, психологічним генератором до подальшого власного вдосконалення як професійного, так і особистісного.

Формування своєї індивідуальності, свого «Я» передбачає тотальну рефлексію всього свого життя, вироблення критичного ставлення до нього. Тому індивідуальність – це завжди внутрішній діалог людини із собою, вихід в унікальну дійсність самої себе [10].

Отже, основною функцією самосвідомості є рефлексія, в процесі якої пізнається власна особистість і визначається ставлення особистості до самої себе. На думку О. Леонтьєва [3] та С. Рубінштейна [7], самосвідомість є цілісне рефлексивне мислення.

Базовим компонентом професійної Я-концепції керівника інструментального колективу, що забезпечує її існування, цілісність та розвиток, є професійна рефлексія. Рефлексія як форма активного усвідомлення людиною того, що з нею відбувається, є найважливішим засобом оптимізації її індивідуального буття, самоорганізації та самореалізації особистості.

Завдяки здатності до рефлексії керівник інструментального колективу має змогу спрямовувати мисленнєву діяльність на виявлення і перетворення передумов і результатів психічних процесів, свідомості, діяльності, творчості та поведінки загалом.

Особистісно-діяльнісний підхід, розроблений у сучасній концепції психолого-педагогічної науки, дає змогу моделювати процес підготовки майбутнього керівника творчого колективу на основі поєднання інтегрованих особистісних якостей, знань, умінь і навичок, а також особистісної спрямованості студентів.

На нашу думку, професійна підготовка керівника інструментального колективу має передбачати створення умов для формування його професійної самосвідомості: активізації процесів самоорганізації (самопідготовка, самовираження та самоствердження), проектування Я-професійного. Відповідно, методи формування мають бути зорієнтовані на особистісний аспект: розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, мисленнєвої діяльності тощо. Слід зазначити, що зустрічаються часті випадки коли майбутній керівник творчого колективу не здатний проаналізувати власної роботи з колективом. Це призводить до того, що замість творчості, пошуку шляхів удосконалення колективного виконавства студент задовільняється здебільшого технічним виконавством.

Зазначимо, що науковою базою професійної діяльності керівників інструментальних колективів, провідним напрямом є їхня особистісна зорієнтованість, що проявляється як навчання, створення належних умов для підтримання особистісного і загального творчого. Тому, можна вважати, що збагачення суб'єктивного досвіду майбутнього керівника творчого колективу має відбуватися завдяки особистісно зорієнтованому підходу під час навчання у вищих мистецьких навчальних закладах. Т. Смирнова [11] зазначає, що такий підхід потребує в процесі розробки і впровадження організаційно-методичної системи діагностики особистісних і професійно важливих властивостей майбутніх фахівців, постійного збагачення їхнього суб'єктивного і професійного досвіду з метою народження індивідуального стилю діяльності. За таких умов стає актуальною підготовка студента до професійної рефлексії, свідомого визначення себе як суб'єкта власного професійного становлення. В. Орлов [5] наголошує, що принциповим положенням щодо розвитку професійної рефлексії є рефлексивно-творча організація навчально-виховного процесу, який набуває особливого функціонально-сміслового значення і спрямований на досягнення цілісності у структурній та змістовій організації фахової підготовки. Він зумовлений, передусім, філософським та загальнопсихологічним уявленням про особистість як цілісну «відкриту» систему, структурні компоненти якої (соціального, психологічного та інших рівнів) покликані гармонійно взаємодіяти між собою і приводити особистість до творчого саморозвитку дедалі вищого рівня її духовної зрілості. Автор підкреслює важливе значення для підготовки до професійної рефлексії принципу відповідності індивідуальних якостей особистості змісту і специфічним особливостям діяльності. Цей принцип, відзначає вчений, спрямовано на розвиток індивідуально-творчих можливостей майбутнього фахівця.

Отже, в основі професійної підготовки керівника інструментального колективу має бути закладений безперервний процес формування психолого-педагогічних знань, організаторських умінь, розвитку основних видів професійної рефлексії, що у майбутньому має сприяти здійсненню поліфункціональної творчої діяльності. Адже важливими чинниками, що визначають перспективу функціонування колективу та його творчі досягнення є комплекс психологічних механізмів, покладених в основу спілкування керівника та учасників інструментального колективу.

Однією із характеристик готовності керівника до виконання професійних обов'язків є професійна рефлексія, що свідчить про її перехід на особистісно-смісловий рівень. Тому рефлексія у професійній підготовці керівника інструментального колективу є не тільки засобом вирішення змістової організації навчання, а й процесом самопізнання, розширення мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності з усвідомленням її смислу та особистісної значущості.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів і словосполучень / В. Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). – К. : Ірпінь; ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский – Ростов н /Д; Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : 1997. – 287 с.
4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / За заг. ред. І. А. Зязюн. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.
8. Савчин М. В. Педагогическое мышление учителя как фактор повышения эффективности его общения со школьниками / М. В. Савчин // Психология педагогического общения. Сборник научных трудов. – Т. 2. – Кировоград, 1991. – С. 36-44.
9. Сиротин Л. Ю. Школьник, его развитие и воспитание : учеб. пособие / Л. Ю. Сиротин. – Самара : Сам. гос. пед. ин-т, 1991. – 243 с.
10. Слепкань З. І Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб / З. І. Слепкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
11. Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах. Дис... д-ра. пед. наук: 13. 00. 04 – теорія та методика професійної освіти / Т. А. Смирнова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2003. – 502 с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1986. – 407 с.

The suggested article reveals the notion of the «professional reflection» as an important inner state. The specification of the professional reflection formation of a future instrumental group leader, its role for the creativity have been demonstrated. The significant attention has been paid to the revealing of the personal structure of the on-stage performance group leader's professional activity, to the technological elements of the cooperation with it.

It is stated that the professional reflection of an on-stage performance group leader is the direction of his or her own thoughts and emotions at the assessment of his or her own creative activities. Initially, it centers around the performance understanding, the separate episodes evaluation, the comparison with the defined personal standard.

The professional training of an on-stage performance group leader has to foresee the facilitation of his or her professional self-awareness formation: the self-organization processes activation (self-training, self-expression and self-esteem), the self-conception designing. Consequently, the formation methods have to be focused at the personal aspect: the development of the mature, positive professional self-conception, professional reflection, thinking activity and so on.

So, most properties of the training of a pop music on-stage performance group leader come from such sources as the uninterrupted process of formation of the psychological and educational knowledge, organization skills, the development of the professional reflection basic types, that has to promote the multifunctional creativity in the future. Since the important factors that define the perspective of the group functioning and its artistic achievements are the whole complex of psychological mechanisms taken as a basis of a leader and pop music group members communication.

One of the defining features of the leader preparedness to perform his or her professional duties is the professional reflection, that shows its switch to the personal-sense level. That is why the reflection in the professional training of an on-stage performance group leader is not only the means of training organization but also the means of self-actualization, students' motivation expanding for the future professional activity.

Key words: instrumental ensemble, collective performance, orchestra, reflection.

УДК 378. 016 : 785

Віктор Лабунець
Viktor Labunets

МЕТОДИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВІКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

METHODS OF INNOVATIVE INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC

У статті розглянуто методичну модель та структурні компоненти інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, проаналізовано основні етапи інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв, окреслено педагогічні умови, а саме: актуалізація життєтворчої мотивації студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; стимуляція інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики.

Ключові слова: *поетапна методика, майбутній учитель музичного мистецтва, інструментально-виконавська підготовка, освітні інновації, структура, методична модель.*

Сьогодні інноваційна педагогічна діяльність є одним з істотних компонентів діяльності будь-якого навчального закладу. Саме вона не тільки закладає основу для створення конкурентноспроможності закладу на ринку освітніх послуг, але й визначає напрями професійного зростання педагога, його творчого пошуку, реально сприяє особистісному розвитку студентів, формує громадянина, налаштованого на успіх у певній прикладній галузі. Це, в свою чергу, потребує подальшого вдосконалення системи вищої педагогічної освіти і підвищення рівня методичної підготовки відповідних кадрів у контексті інноватики. Основною метою сучасної системи освіти є інтелектуальний і моральний розвиток особистості, формування творчого мислення та вміння працювати з інформацією.

Отже, система освіти має бути побудована таким чином, щоб давати студентам змогу самостійно розмірковувати, співвідносити різні точки зору та формулювати свою власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, на власні спостереження. Таке розуміння сутності цілей і завдань освіти потребує пошуку нових, інноваційних засобів і педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до мінливих вимог суспільства. Саме тому актуальною проблемою сьогодні є формування нового підходу до активізації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах та впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Створення нових педагогічних технологій неможливе без відмови від багатьох стереотипів традиційної освіти, але, в той самий час, необхідно зберегти все краще, що було напрацьовано педагогічною практикою.

Інноваційна діяльність у галузі освіти регламентована відповідними нормативними документами: Законом України «Про інноваційну діяльність», Положенням «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України». У галузі освіти інноваційна діяльність досліджується педагогічною інноватикою, проблеми якої розробляють сучасні вітчизняні вчені-педагоги (І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Козлова,

В. Кремень, В. Кузь, В. Мадзігон, К. Макагон, С. Подмазін, В. Пінчук, О. Савченко, А. Сологуб, Н. Федорова, А. Фурман, М. Ярмаченко та ін.).

Інновації в системі вищої освіти сьогодні набувають масового характеру і реалізуються на основі застосування нових ідей, послідовного впровадження інноваційних моделей і технологій навчання. Важливі аспекти педагогічної інноватики відображені у працях К. Ангеловські, Л. Ващенко, В. Загвязинського, О. Козлової, В. Паламарчук, Л. Подимової, С. Полякова, М. Поташника, О. Савченко, В. Сластьоніна, Н. Юсуфбекової та ін. Проте, малодослідженою залишається проблема інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на технологічно-інноваційних засадах.

Метою статті є ознайомлення з досвідом впровадження методичної моделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Останніми десятиліттями у системі професійної освіти України виявляються дві протилежні тенденції: тенденція до глобалізації, включення у світовий освітній процес, з одного боку, і тенденція до збереження національних традицій у сфері освіти – з іншого. У цьому зв'язку найважливішим завданням модернізації вищої мистецької освіти України є гармонізація національного та глобального в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вирішення цього завдання можливе завдяки збагаченню історично сформованих підходів до їх підготовки сучасними інноваційними досягненнями у галузі організації освітнього процесу.

У педагогічній практиці визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси йдуть за трьома основними напрямками: зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю роботи; зміна особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками (моторика, музична мова, емоційність тощо), так і за внутрішніми – у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становленні професійного світогляду; зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта [1, с. 235].

Впровадження поетапної методики на формувальному етапі дослідження здійснювалось, згідно з методичною моделлю інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, у чотири етапи, послідовність впровадження яких визначено стратегією функціонування обґрунтованої комплексної компонентної структури за результатами констатувального експерименту.

Перший етап експериментальної роботи – *мотиваційно-інформаційний* забезпечував формування мотиваційно-ціннісного та компетентісно-орієнтаційного компонентів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент і визначений критерій дозволив нам з'ясувати міру прояву спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності й мав за мету: осмислення студентами перспектив творчості в цілому і музичної творчості зокрема у процесі інструментально-виконавської підготовки; становлення у майбутніх фахівців позиції суб'єкта власної мотивації; стимулювання потреб, прагнень, інтересів майбутніх учителів до музичного мистецтва; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до визначених цілей інструментально-виконавської діяльності. Компетентісно-орієнтаційний компонент і визначений критерій виявив ступінь особистісної потреби майбутнього вчителя музичного мистецтва в опануванні інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності й мав за мету: активізувати інтерес студентів до мистецької галузі знань, до якісного викладання предметів музично-педагогічного циклу, до мистецької інструментально-виконавської інноваційної діяльності; спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання.

З метою формування спонукальних мотивів до мистецької інноваційної діяльності досліджували експериментальних груп під керівництвом педагога-дослідника й викладачів

інструментально-виконавських дисциплін були залучені до індивідуальної й групової науково-дослідної роботи, яка передбачала виконання кількох серій дослідницьких завдань. Уся методична робота даного напрямку була спрямована на те, щоб студенти під нашим керівництвом у своїх пошуках, приймаючи активну участь у новаторських нетрадиційних видах навчальної діяльності, виявили підвищений пізнавальний інтерес до мистецької інноваційної діяльності, створюючи, таким чином, умови для оптимізації власної інструментально-виконавської підготовки.

Перший етап дослідницьких завдань формувального експерименту був спрямований на визначення студентами цілей фахової діяльності та наповнення їх особистісним смислом, формування у майбутніх учителів музичного мистецтва стратегій визначення професійнозначущої мети як особистісних мотивів музично-педагогічної діяльності, осмислення перспектив творчості у мистецькій інноваційній діяльності.

На цьому етапі були створені умови для формування інтересу майбутніх учителів до мистецької інструментально-виконавської інноваційної діяльності, спроможності до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання, для чого були підібрані методики, що дозволили виокремити спонукальні мотиви студентів до мистецької інноваційної діяльності та провести порівняльний аналіз отриманих даних (модифікована методика розвитку внутрішньої мотивації М. Ксикзентмихалі, модифікована методика вирішення завдань Д. Пойа, модифікована методика моделювання реальних навчальних ситуацій М. Кларина та ін.

Доцільно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління тощо. Так, на думку А. Реана, оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [4, с. 234].

Такий етап був підпорядкований створенню умов для розвитку внутрішньої мотивації студентів до інноваційної діяльності, актуалізації потреби саморозвитку, усвідомлення перспектив впровадження мистецьких інновацій у власну навчальну й подальшу фахову діяльність. Для формування інтересу майбутніх учителів до мистецької інструментально-виконавської інноваційної діяльності студенти брали активну участь у підготовці й проведенні прес-конференції на тему: «Інновації у мистецькому вимірі» з провідними професорами Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова А. Козир, Г. Падалкою, О. Щолоковою та ін. Початковий етап підготовки до прес-конференції передбачав визначення тематики й змісту матеріалів інтерв'ювання у формі дискусії, для чого досліджувані були поділені на групи.

Впровадження *методу «творча нарада»* (за В. Гільде) дозволило обговорити проблеми, позиції на них кожної з груп, презентувати групову ідею на загал аудиторії обраними представниками, які у ході дискусії відстоювали групову ідею, керувалися вказівками, що надходили у вигляді записок, за необхідності скорегувати подальшу дискусію брали «тайм-аут» для консультацій. Проведене таким чином критичне обговорення низки питань виокремило пріоритетні напрями проведення прес-конференції зібрати банк матеріалів для інтерв'ювання. Паралельно проведена студентами індивідуальна самостійна підготовка до конференції сприяла окресленню низки запитань щодо найбільш актуальних для кожного проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, групове обговорення змісту яких відбувалося із застосуванням *методу «конференції ідей»*, що сприяло актуалізації потреби саморозвитку, самостійності студентів у конструюванні мотивів до інноваційної мистецької діяльності.

Наступний міні-етап підготовки конференції був представлений під час засідання відібраної студентської експертної групи, тезисною доповіддю відібраних запитань,

колегіальним обміном думками студентської аудиторії щодо проблематики та актуальності цих питань для інтерв'ювання запрошених гостей. Таким чином сформувалася база підготовлених запитань, що розкривають сутність проблеми, які студенти експериментальних груп під час конференції могли поставити гостям почергово, варіативно або імпровізовано. Оскільки кожен зі студентів брав участь у інтерв'юванні, до виконання цієї діяльності були залучені усі студенти експериментальних груп, які у процесі підготовки ґрунтовно «занурилися» у питання застосування інноваційних підходів у мистецькій інструментально-виконавській діяльності, проектували хід і зміст заходу, конструювали коло проблематики, передбачали послідовність та результативність очікуваної прес-конференції, що ретельно фіксувалося всіма реципієнтами експериментальних груп.

Узагальнення й обговорення результатів проведеної прес-конференції, а також висновки студентів експериментальних груп щодо перспективи оволодіння мистецькими інноваціями в процесі інструментально-виконавської підготовки та виявлення відношення і позиції студентів до окресленої проблеми, відбувалося в колективній формі із застосуванням *методу «відчуття потоку»*. Майбутні вчителі музичного мистецтва висловлювали власні аргументи щодо актуальності мистецької інструментально-виконавської інноваційної діяльності та широких перспектив для розвитку й удосконалення особистості справжнього педагога і музиканта. Для усвідомлення студентами особистісних станів внутрішньої мотивації до означеної діяльності та формування ціннісних орієнтацій, у формі бесіди за допомогою навідних запитань, студенти експериментальних груп ділилися враженнями, відчуттями, емоціями від інформації, отриманої в процесі спілкування на прес-конференції щодо змісту та специфіки мистецько-інноваційної діяльності. Відзначали відчуття задоволення, швидкого перебігу часу, повну концентрацію уваги, думок, чітко визначений зворотній зв'язок, коли зникає все зайве, залишається тільки бажання пізнати нове, незнайоме, діяти по-новому, конструювати цілі, опановувати нестандартні підходи, розширювати власний інформаційний фонд – з'являється відчуття потоку. Під час експерименту формувалася внутрішня мотивація студентів до інструментально-виконавської діяльності, актуалізувалися потреби саморозвитку, усвідомлення перспектив впровадження мистецьких інновацій у власну навчальну і подальшу фахову діяльність, що досягалось завдяки розкриттю їх сутнісного змісту, особистісної і суспільної значимості, формуванню у майбутніх учителів музичного мистецтва професійних мотивів до мистецької інноваційної діяльності, про що свідчить тематика проведеної прес-конференції, зміст бесід, дискусій, диспутів, проведених у рамках лекційних і практичних навчальних курсів, самостійної науково-дослідної роботи студентів.

Розширюючи можливості формування мотиваційно-ціннісного компоненту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів до мистецької інноваційної діяльності студентам була надана можливість моделювання реальних навчальних ситуацій, свободу у продукуванні нових підходів до вирішення творчих завдань, опосередковано скерованої педагогом за наступним алгоритмом: виділення й обґрунтування проблемного завдання, що потребує вирішення; пропозиції щодо вирішення, пошук варіантів вирішення; проектування й моделювання своїх пропозицій на реальний виконавський процес; інструментальна перевірка своїх рішень; перевірка результатів, співставлення із попередніми здобутками; узагальнення отриманих результатів. Важливим аспектом введених в експеримент інноваційних орієнтирів були дидактичні вимоги доступності навчання і переходу від «близького до далекого», від «відомого до невідомого» (за Я. Каменським). Уся методична робота була спрямована на те, щоб студенти під нашим керівництвом у своїх пошуках, беручи активну участь у новаторських нетрадиційних видах навчальної діяльності, виявили підвищений пізнавальний інтерес до мистецької інноваційної діяльності, створюючи, таким чином, умови для оптимізації власної інструментально-виконавської підготовки.

У рамках проведення першого етапу експериментальної роботи, відповідно до поставлених завдань, було заплановано формування компетентісно-орієнтаційного компонента

інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів до мистецької інноваційної діяльності, який дав змогу з'ясувати ступінь особистісної потреби майбутнього вчителя музичного мистецтва в опануванні інноваційними знаннями, методами і формами музично-інструментальної діяльності й мав за мету: активізацію інтересу студентів до мистецької галузі знань, до якісного викладання предметів музично-педагогічного циклу, до мистецької інструментально-виконавської інноваційної діяльності; орієнтацію майбутніх учителів музичного мистецтва до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання. Такий підхід до оцінювання інструментально-виконавської підготовленості майбутнього вчителя до мистецької інноваційної діяльності враховував установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних постійно вдосконалювати професійно-педагогічну мобільність у процесі оволодіння однією з найважливіших характеристик майбутньої фахової діяльності – професійною компетентністю.

З метою визначення рівнів сформованості показників компетентісно-орієнтаційного компонента були використані такі основні модифіковані методики, як методика оцінювання педагогічної компетентності (Дж. Хазард), методика визначення професійних орієнтацій, методика успіху в досягненні мети (Т. Елес) [2, с. 181-183].

Розроблена серія навчальних завдань на окресленому, мотиваційно-інформаційному етапі експериментальної методики, була спрямована на розвиток фахової компетентності, орієнтацію студентів на ґрунтовне дослідження наданих зразків інструментальних творів, отримання нового досвіду діалогічної взаємодії з викладачем або колегами знання у процесі пошуку особливостей творчого завдання для чого в експеримент було введено такі методи: метод евристичного діалогу, кейс-метод (case-study), метод гіпотез, метод портфоліо.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження педагогічних умов, а саме: актуалізація життєтворчої мотивації студентів у потязі до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі.

Другий етап передбачав формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до рефлексивно-сміслового оцінювання, переживання й аналізу творів музичного мистецтва; активізацію механізмів самопізнання і самовдосконалення як чинників розвитку творчої особистості студентів; вміння аналізувати, синтезувати результати власної діяльності, які співвідносилися з конкретними проблемними ситуаціями, а саме: подоланням стереотипів особистісного досвіду студентів шляхом їх переосмислення; становленням системи ціннісних установок, механізмів саморегуляції, мотивів поведінки, які орієнтовані на подолання проблемних ситуацій; осмислення причин протиріч, які складають основу конструювання подальшого розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Оскільки основу інструментально-виконавської діяльності складає спілкування з творами мистецтва, акцентованого значення на другому етапі експерименту набуло формування емпатійно-чуттєвого відношення студентів до мистецьких творів, які є носіями емоційного досвіду людства та відіграють надзвичайно важливу роль у професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Такий підхід до оцінювання підготовленості майбутніх учителів до мистецької інноваційної діяльності у процесі інструментально-виконавської за визначеними параметрами враховував установку студентів на рефлексивний акме-розвиток, спрямованість на самопізнання, самовдосконалення, міжособистісну комунікацію, самоуправління і творчу взаємодію у процесі вирішення педагогічних завдань, розуміння студентами самих себе як творчих індивідуальностей, здібних до пошуку та реалізації нестандартних творчих проектів.

На етапі формування рефлексивно-емпатійного компонента були використані основні ідеї концепції співробітництва К. Роджерса, модифікована методика конструювання емоційних партитур В. Ражнікова [3], модифікована методика ескізного опрацювання творів Г. Ципіна [5],

модифікована методика самооцінки Є. Рогова, модифікована методика зворотного зв'язку Л. Петровської, модифікований методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко [2].

Керуючись вище зазначеними положеннями на даному етапі, в експеримент було впроваджено такі методи: метод емоційно-сислового аналізу; модифікований метод ескізного опрацювання творів (за модифікованою методикою ескізного опрацювання творів Г. Ципіна); метод порівняння; метод конструювання емоційних партитур; метод Декарта; метод семінар e-mail (за модифікованою методикою зворотного зв'язку Л. Петровської).

Інтенсивна й систематична робота з впровадження поетапної методики формувального експерименту та отримані результати дозволили перейти до **третього** комплексно-моделюючого етапу експерименту, який забезпечував формування креативно-технологічного компоненту. Креативно-технологічний компонент і визначений критерій дозволив з'ясувати ступінь схильності студентів до опанування інноваційними технологіями, а здатність до створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення суб'єктів музично-педагогічної взаємодії. На цьому етапі експериментальної роботи оцінювалась здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації та спроможність студентів до створення інновацій в процесі інструментально-виконавської підготовки. Третій етап передбачав стимулювання студентів до творчого пошуку власної інтерпретації інструментальних музичних творів на основі активізації пізнавально-пошукової сфери майбутніх учителів музичного мистецтва під час самостійного виявлення засобів ефективного спілкування, закодованих у творах музичного мистецтва; до саморегуляції студентами сфер емоцій, артистизму, творчого натхнення; до створення креативного середовища для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії; до пошуку студентами власного творчо-індивідуального стилю інструментально-виконавської діяльності.

На етапі формування креативно-технологічного компонента була використана модифікована методика креативності особистості В. Петрушина, модифікована методика креативного мислення Ж. -М. Дрю, модифікована методика управління мистецьким процесом В. Григор'євої, модифікована методика діагностики креативності Рензуллі.

Керуючись вище зазначеними положеннями, на даному етапі в експеримент було впроваджено такі методи: метод моделювання; метод зламу стереотипів (за модифікованою методикою креативного мислення Ж. -М. Дрю); метод алгоритму; інноваційні методи навчання (за модифікованою методикою М. Кларина); метод проблемного викладу; метод частково-пошукової діяльності; самостійно-дослідницький метод; ІТ-методи.

Непересічного значення у досягненні поставлених завдань формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів до мистецької інноваційної діяльності на третьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження такої педагогічної умови як стимуляція інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики.

Методика **четвертого етапу** передбачала системний розвиток творчого мислення студентів, зокрема критичного, аналітичного, асоціативно-образного, спрямованого на самостійне проектування мети виконавсько-інструментальної діяльності, конструювання шляхів її творчого втілення у процесі поетапного виконання художньо-практичних завдань; комплексне вирішення комунікативних та мистецько-педагогічних проблем; оптимальне використання інноваційних технологій для дослідження мистецьких творів, пошуку нових знань, подолання інтелектуальних перепон, оволодіння новими поняттями і підходами у процесі пізнання творів музичного мистецтва; екстраполяцію інноваційних знань у розвиток власної інструментальної майстерності, проектування інноваційної творчої дії на досягнення якісно нового оригінального результату.

Для оцінювання підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності на проєктивно-творчому етапі формування проєктивно-діяльнісного

компонента були відібрані методики, що дозволили визначати та перевіряти результативність мистецької інноваційної діяльності студентів, а саме: модифікована методика розвитку критичного мислення А. Федорова, модифікована методика визначення особистісних конструктивів Ш. Шварца, модифікована методика конкретизації цілей А. Фоміна, модифікована методика проектування пізнавальних і практичних цілей О. Макарової, модифікована методика таксономії проектної діяльності Б. Блума. Керуючись вище зазначеними положеннями на даному етапі, в експеримент було впроваджено такі методи: модифікований метод імітацій; модифікований метод проектів; модифікований метод «мозкова атака»; метод мета-плану.

У висновках доцільно зазначити, що впровадження інноваційної поетапної методики інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва довело її ефективність у навчальному процесі вищих мистецьких закладів освіти. Отримані статистичні результати показали позитивну динаміку означеного процесу та його інноваційність.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми у напрямках визначення шляхів забезпечення конкурентоспроможності інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців; дослідження творчої індивідуальності музиканта-виконавця; розробки та стандартизації діагностики мистецької освіти тощо.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методичні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Психологические тесты для профессионалов / авт. и сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современная школа, 2007. – 496 с.
3. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 139 с.
4. Реан А. А. Социальная педагогическая психология : учеб. пособие / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб : Питер Ком, 1999. – 409 с.
5. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающ. по спец. «Муз. образов.» / Геннадий Мойсеевич Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 373 с.

The article studies the methodological model and structural components of the innovative instrumental-performing training of a future teacher of music.

The main stages of instrumental-performing training of the students studying at the Institutes of Arts have been analyzed. The first stage is motivational- informational providing the formation of motivational-valued and competence-orienting components of instrumental-performing training of future teachers of music to innovative activity. The second stage involved the formation of future music teachers' ability to reflexive-conceptual evaluation, experience and analysis of music works; activation of the mechanisms of self-knowledge and self-improvement as the factors of their creative personalities; the ability to analyze and synthesize the results of their actions in problem situations. The third stage provides the formation of future music teachers' creative and technological component which defines the degree of acquiring innovative technologies and the ability to form creative environment for the mutual enrichment of the subjects of musical-pedagogical interaction. At the fourth stage students' creative thinking is developed, particularly: critical, analytical and associative-imagery mental components providing independent modeling of the aim of performing-instrumental activity, the ways of its creative implementation in the process of solving artistic-practical, communicative and artistic-pedagogical tasks.

The paper also outlines the pedagogical conditions of the innovative instrumental-performing training of future teachers of music: activation of students' motivation to independent scientific knowledge, active professional position and the ability for continuous professional development; use of dialogue principles in the process of creative interaction in the instrumental classroom; stimulation of innovative study by interactive methods; use of forms, methods and means of artistic innovations, self-education in their teaching practice and creation of new original methods of teaching music.

Key words: *staged methodology, future teacher of music, performing- instrumental training, educational innovations, structure, methodological model.*

УДК: 378. 015. 311 : 378. 011. 3-051:78

Надія Лаврентьєва
*Nadiia Lavrentieva***ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В
КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ****CREATIVE THINKING OF A FUTURE MUSIC TEACHER
IN THE CONTEXT OF HIS PROFESSIONAL TRAINING**

У статті творче мислення досліджується в контексті творчо-методичної компетентності майбутнього вчителя музики, яку визначаємо як сформованість базових методичних знань, умінь на особистісно орієнтованій основі, що обумовлюють інтегральну здатність до творчої професійної діяльності, моделювання навчально-виховних ситуацій в умовах, що постійно змінюються з максимальним врахуванням потенціалу та перспектив музичного розвитку кожного, а також здатність учителя до перманентного професійного, особистісного саморозвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, творче мислення, інформаційні технології, інструментально-виконавська діяльність, методична компетентність.

Сьогодні ми є свідками того, що система освіти України, незважаючи на всі негаразди, робить майже все можливе для реалізації мети всебічного розвитку особистості. В умовах відродження й розбудови системи освіти України, як зазначається у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), проблема розвитку творчого мислення та інтелектуальних можливостей майбутнього покоління надзвичайно актуальна. Розвиток науки й культури у нових умовах ставить нагальне завдання – формування творчого потенціалу нашого суспільства. У зв'язку з цим підвищується соціальна відповідальність загальноосвітньої школи і насамперед учителя. Адже лише творча, високоінтелектуальна особистість учителя може сформувати свідомих громадян, освічену, творчу особистість української держави.

Проблема творчості, розвитку творчого мислення, є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці, вона різноаспектно відображена у чисельних працях західних учених (А. Адлер, Р. Асаджолі, Е. Еріксон, Р. Кеттел, А. Маслоу, Г. Олнорт, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Фромм, К. Юнг та ін.), радянських та вітчизняних учених (К. Альбуханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. Асмолов, Л. Божович, М. Боришевський, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Татенко, Т. Титаренко, П. Чамата, С. Рубінштейн та ін.). В Україні вивчення феномену творчості пов'язується з іменами таких психологів, як О. Веселовський, В. Клименко, А. Коваленко, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко, О. Музика, В. Роменець, В. Рибалка, М. Холодна та ін.

Більшість науковців у визначенні таких явищ, як творче мислення, пізнавальна творчість, беруть за основу слово «творити», яке в загальновідомому розумінні означає знаходити та створювати щось таке, що не зустрічалося у минулому досвіді – індивідуальному або суспільному.

А. Петровський творче мислення розглядає як пізнавальні процеси, що дозволяють людині вирішувати задачі, які не можуть бути розв'язані за допомогою вже відомих людству методів [10, с. 85].

І. Калашніков вважає, що успішне формування творчого мислення можливе лише за умови правильного добору засобів і методів навчання, зокрема, до засобів навчання, спрямованих на формування творчого мислення, ставить такі вимоги: засоби навчання мають задовольняти потребу мислення в наочності й образності; інформація має подаватися засобами

навчання у доступній, зрозумілій формі та відповідати сучасним науковим поглядам; чіткий відбір навчальних завдань і відповідний вибір засобів для їх розв'язання з метою досягнення найбільшого педагогічного ефекту; при доборі засобів навчання потрібно зважати на умови, за яких ті будуть застосовуватися; комплексне використання традиційних і сучасних засобів навчання [5, с. 31].

Д. Перкінс відзначає, що процес пошуку й відбору є обов'язковими компонентами творчості, а цими засобами користуємось і для вирішення повсякденних завдань [13, с. 321].

Потреба в педагогові, який послідовно і повноцінно формує особистість дитини, прагне до саморозвитку та самовдосконалення, проявляє творчість у роботі, окреслює актуальність проблеми створення системи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, спрямованої на формування та розвиток його творчого мислення.

Мета статті – розкрити теоретичні основи та технологічні особливості формування творчого мислення майбутнього вчителя з акцентуванням на особливостях музично-педагогічної підготовки.

У вік інформаційних технологій майбутній фахівець повинен бути освіченою, багатогранною, активно діючою, творчою особистістю, яка поєднує в собі якості педагога та музиканта. Сучасний учитель музики повинен бути конкурентоспроможним, уміти швидко адаптуватися до мінливих умов своєї професійної діяльності, володіти творчим мисленням, сучасними психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, що визначають його професійну компетентність, систематично поповнювати свої знання, постійно вдосконалювати спеціальні уміння, узагальнювати і переносити їх на різні види музично-педагогічної діяльності.

Музично-педагогічна теорія і практика сьогодні характеризуються стійкими тенденціями до постійного оновлення змісту і форм музичної освіти. Нові ідеї і погляди у сфері масового, індивідуального музичного виховання, які з'явилися останнім часом і відображені у низці діючих альтернативних авторських програм з музики для загальноосвітніх шкіл, є значним імпульсом для удосконалення цієї системи. Концепція професіографічного підходу до професійної підготовки вчителя музики, розроблена Л. Арчажніковою [2], знайшла подальший розвиток у працях відомих учених і педагогів вищої школи, які досліджують різні, особливо актуальні сьогодні аспекти окресленої концепції (Е. Абдулліна [1], І. Морозова [8], Б. Критського [6], І. Медведєвої [7], І. Немикіної [9], Л. Рапацької [11], Г. Терентьєвої [12]).

Аналіз представлених вище окремих результатів дослідницьких пошуків різних авторів у сфері актуальних проблем сучасної музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики свідчить про їх спільні пріоритети, пов'язані з сучасними тенденціями розвитку освітньої галузі загалом, музичної освіти зокрема. Вони вказують на необхідність фундаменталізації, глобалізації, інтеграції освіти загалом, формування вчителя як суб'єкта розвитку педагогічної, методичної компетентності, формування особистісно означеної методики викладання музики.

До загально педагогічних у контексті нашого дослідження віднесли такі:

- теоретико-практична компетентність майбутнього вчителя музики як здатність вирішувати практичні педагогічні завдання музичного розвитку школяра на основі комплексного теоретичного аналізу навчальної ситуації;

- інтегративно-перетворювальна компетентність студента як здатність на основі інтеграції загальнопедагогічних, музично-дидактичних, методичних знань визначити оптимальний підхід до вирішення навчально-методичної проблеми, конструктивного розвитку педагогічної ситуації;

- особистісно детермінована компетентність учителя музики, що визначає здатність до формування індивідуального, особистісно орієнтованого стилю та методики музично-педагогічної діяльності, здатність до продуктивного особистісного, професійного, музичного, інструментально-виконавського саморозвитку.

На основі аналізу літературних джерел та узагальнюючи теоретичні позиції щодо сутності, структурної організації педагогічного, музичного, творчого мислення, виділили компетенції, що специфікують діяльність саме вчителя музики:

- спеціально-предметні компетенції як здатність до особистісно означеного сприйняття, інтерпретації музичних творів, високої виконавської майстерності та індивідуальної творчості у зазначеному ракурсі;

- комунікативні компетенції як здатність до продуктивного художньо-педагогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі спільної роботи над музичними творами, організації навчальних занять з музики;

- творчо-розвивальні компетенції як здатність до саморозвитку у музичній, музично-методичній, музично-педагогічній сферах, особистісного саморозвитку, які інтегрально визначають готовність до перманентного самовдосконалення впродовж життя.

Усі зазначені вище позиції вказують на необхідність переорієнтації традиційної інформаційної системи на особистісно орієнтовану, компетентнісну, в контексті якої особливого значення набуває процес формування музично-педагогічного мислення, який виступає головним механізмом осмислення навчальної інформації з дисциплін музично-методичного циклу, вироблення на їх основі професійних, особистісних цінностей, компетенцій, пріоритетів розвитку.

Цінним теоретичним є визначення вченими, зокрема Н. Вишняковою, етапів формування фахової підготовки студентів: розуміння (мети, головних ідей та змісту дисципліни, яка викладається); трансформації (навчального матеріалу); здійснення навчаючих дій; оцінки (розуміння матеріалу учнями та своїх дій); рефлексії (відтворення, осмислення, критичного аналізу власних дій); нового розуміння (мети, предмета навчання, самого себе) [4, с. 17–26].

Отже, науковці розглядають фахову підготовку, з одного боку, як становлення особистості вчителя, а з іншого – як процес професійної підготовки фахівців, визначають фахову підготовку як структуровану сукупність педагогічних знань, умінь, а також способи їх застосування в педагогічній діяльності певної галузі.

Різні позиції авторів стосуються аспектів, які є предметом спеціальних досліджень, а також ракурсів, через які аналізуються та програмуються процеси професійного розвитку спеціаліста. Аналіз окреслених варіантів структурування логіки процесу професійного становлення вчителя дозволив трансформувати їх на процес визначення поетапності розвитку музично-педагогічних компетенцій, у його контексті – творчого мислення майбутнього вчителя.

Виходячи з загальної логіки поетапності фахово-професійної підготовки майбутнього вчителя, а також, враховуючи необхідність акцентування уваги на створенні умов для розвитку мислительної діяльності студентів, виділено наступні етапи: організаційно-орієнтувальний, змістово-технологічний (діяльнісний), творчо-саморозвивальний, рефлексивно-узагальнюючий. Практично на всіх етапах (рівнях) професійної підготовки майбутнього вчителя прослідковується актуалізація мислительного сегмента навчальної діяльності.

Зокрема, організаційно-орієнтувальний етап, за логікою компетентнісної освіти, передбачає не просто надання студентам навчальних завдань-установок і конкретних рекомендацій щодо їх виконання, а орієнтує на виконання завдань у рамках визначених стандартів, які є рамковими і допускають високий рівень варіативності, самостійності, творчості у їх реалізації. Орієнтувальний етап також проектує забезпечення адекватної емоційно-психологічної атмосфери, сприятливої для творчості, особистісної самореалізації.

Виокремлення творчо-саморозвивального етапу передбачає тенденцію до переходу організованої колективної навчальної діяльності, що забезпечує фундаментальні науково методичні основи музично-педагогічної діяльності, на рівень індивідуально-творчої діяльності кожного студента як основи самореалізації його потенціалу.

Рефлексивно-узагальнюювальний етап за своєю суттю є аналітичним, він є мобільним засобом комплексного осмислення попереднього циклу навчальної діяльності, починаючи від

постановки завдань і закінчуючи оцінюванням результативності їх виконання, і що головне – забезпечує проектування наступного етапу (циклу) діяльності з врахуванням отриманих досягнень, проаналізованих проблем, що гальмували навчальний процес, понижували його результативність.

Загалом такий підхід до структурування процесу професійної підготовки (як і його окремих етапів, циклів) найбільше асоціюється з дослідницькою діяльністю, яка певним чином характеризує логіко-технологічну основу компетентнісної освіти. Концептуально логіку експериментальної роботи визначили, адаптуючи вищезазначений підхід до її структурної організації: організаційно-підготовчий; впроваджувально-практичний; самостійно-діяльнісний; рефлексивно-узагальнювальний.

Важливо конкретизувати зміст, шляхи, форми та методи розвитку творчого мислення студента у контексті зазначених вище загально педагогічних, професійно-методичних підходів компетентнісного рівня, аналізуючи наявний досвід формування методичної культури, творчого мислення майбутнього вчителя музики.

Отже, необхідно більш детально розглянути основні завдання, форми та методи організації навчальної діяльності, які сприяють формуванню творчого мислення майбутніх учителів музики в класі інструментальної підготовки, простежити зв'язки між дисциплінами інструментального виконавства та їхній вплив на розвиток їх методичної культури загалом.

Проаналізували потенціал розвитку творчого мислення майбутнього вчителя музики в контексті усього комплексу навчальних дисциплін, оскільки всі вони безпосередньо або опосередковано мають відношення до формування методичних компетенцій, творчого мислення. Важливо сформувати загальне цілісне уявлення про можливості розвитку методичного мислення в системі традиційної професійної підготовки вчителя музики, використовуючи напрацювання кожного блоку, актуалізуючи їх у рамках забезпечення його інструментально-виконавської підготовки. В ідеалі, це має бути цілісний, системний процес поетапного розвитку музично-педагогічних компетенцій учителя, інтегруючи зміст та методіку навчальної діяльності на кожному його етапі, в структурі якого інструментально-виконавська підготовка буде мати свої функції, а також систему залежностей з іншими складовими.

Блок дисциплін інструментально-виконавської підготовки також не є автономним, він інтеріоризується у загальну концепцію та програму формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, при тому має свій потенціал розвитку методичної майстерності, творчого мислення майбутнього вчителя.

Так, предмет «Концертмейстерський клас» пов'язаний як з формуванням теоретичної компетентності у комплексі теоретичних музичних дисциплін, так і практичними ігровими вміннями і навичками. Тому методична компетентність, творче мислення як його основа актуалізуються в процесі трансформації теоретичних знань у практичні вміння, пов'язані з власною індивідуально означеною культурою, методикою гри на музичному інструменті. «Концертмейстерський клас» забезпечує 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. Основним матеріалом для набуття навичок концертмейстера є твори вокального, хорового й інструментального репертуару, вивчені на інших дисциплінах предметного блоку. Подальший розвиток основних умінь цього курсу – підбір на слух, гра в ансамблі, спів під власний акомпанемент – є дуже важливими.

Головними завданнями навчальної дисципліни «Концертмейстерський клас» є:

- оволодіння основами теорії, методіки, практичної концертмейстерської роботи;
- акомпанування солісту, хору, ансамблю;
- читання нот з листа і транспонування;

- добір на слух мелодій та акомпанементу;
- спів під власний акомпанемент;
- акомпанування студентам у класах хорового диригування, вокалу та основного музичного інструмента (духові та народні інструменти);
- виконання пісень шкільного репертуару під власний супровід.

Реалізація практично всіх перерахованих завдань передбачає пошук відповіді на питання стосовно добору оптимальних методів та прийомів забезпечення ефективності акомпанування солісту, хору, ансамблю; читання нот з листа і транспонування; акомпанування студентам у класах хорового диригування, вокалу та основного музичного інструмента (духові та народні інструменти) та ін. У кожній конкретній ситуації набір методичних засобів буде індивідуальним, тобто таким, що відповідає актуальній ситуації, враховуючи конкретний музичний твір, його смислово-змістову інтерпретацію студентом, а також його особистісними характеристиками, творчим стилем та уже наявним досвідом гри на музичному інструменті. В кожному конкретному випадку рішення щодо методичного забезпечення гри буде приймати студент при консультативній допомозі викладача цього навчального предмета.

Творче мислення у цьому контексті буде виконувати функції інтеграції теорії і практики гри на відповідному інструменті, інтеграції авторського та власного розуміння музичного тексту, а також аналізу та вибору доцільних прийомів методики виконання твору.

Значущою є також методична складова підготовки студента до ансамблевої гри. Виходимо з позиції, що необхідною передумовою успішної ансамблевої діяльності є, з одного боку, схильність студентів до спільної діяльності, їхня внутрішня готовність до ефективної взаємодії партнерів для досягнення загальної мети, а з іншого – здатність до емоційного сприйняття музичного твору та інтелектуального осягнення партій ансамблевої партитури. Для гри в ансамблі студент повинен володіти виконавською увагою, музичною пам'яттю, ритмічним чуттям і здатністю уявляти музично-слухові образи. Методична компетентність студента в процесі опрацювання навчальної дисципліни «Ансамблева гра» буде стосуватися пошуку оптимальних методичних прийомів саме забезпечення інтеграції індивідуального і групового, гармонізуючи особистісно означене та спільне, ансамблеве. У цьому контексті особливу значущість набуває психологічна, методична готовність до продуктивної співпраці з партнерами, здатність включатися в ансамблеву діяльність не нівелюючи індивідуального стилю, а творчо інтегруючи його у загальну звукову палітру.

Програма навчальної дисципліни «Ансамблева гра» передбачає такі завдання:

- визначення типів інструментальних ансамблів та їхніх специфічних особливостей;
- знання акустичних, технічних, художньо-естетичних можливостей музичних інструментів;
- художнє виконання творів у процесі ансамблевої гри;
- оволодіння методами навчальної роботи в ансамблях із школярами;
- проведення індивідуальних занять з учасниками шкільного ансамблю;
- встановлення ритмічного, динамічного, темпового співвідношень і злагоженості гри ансамблю;
- володіння прийомами інструментування та аранжування;
- створення партитури для різних типів ансамблів.

Отже, формування методичних компетенцій, творчого мислення в рамках розвитку ансамблевих умінь студентів повинне забезпечуватися певним обсягом професійних знань щодо загальної методики, методичний прийомів та засобів художнього виконання творів у процесі ансамблевої гри, проведення індивідуальних занять з учасниками шкільного ансамблю, володіння прийомами інструментування та аранжування; створення партитури для різних типів ансамблів та ін. Відповідні методичні рішення будуть прийматися студентом спільно з викладачем у процесі комплексної аналітичної діяльності, яка допоможе врахувати всі

чинники, від яких залежатиме виконання відповідних навчальних завдань, а також особистісні схильності та уподобання студента як суб'єкта ансамблевої діяльності.

Фортепіано, як основний музичний інструмент, відіграє провідну роль у комплексі дисциплін, на основі яких здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів музики на факультетах мистецьких дисциплін педагогічних ВНЗ. Фортепіанна гра є однією з головних форм творчого музикування, яка розвиває основоположні музичні здібності (слух, ритм), творче мислення, закріплює знання, одержані на заняттях з інших дисциплін інструментально-виконавського циклу.

Виконавство мобілізує практично всі форми музично-мисленневих дій – від нижчих до вищих, і відображає їх в усій їхній повноті. Гра на музичному інструменті, збагачуючи студента своїм особистим досвідом, надає необхідну основу для різних музично-мисленневих операцій, сприяє їхньому розвитку. Цей досвід, через власне виконання музики, володіє дуже цінними якостями – це досвід практичного характеру, який виходить з безпосередніх ігрових дій. «Музично-мисленневі процеси» (М. Бонфельд [3]) з опорою на ігрову практику максимально впливають на розвиток музичного мислення майбутнього вчителя. При цьому слід відзначити, що розвивається не тільки музичне, а й творче мислення, оскільки йдеться не лише про удосконалення власної майстерності гри на музичному інструменті, а і про здатність формувати сприятливі педагогічні умови для розвитку виконавської майстерності майбутнього учня, тобто вміння застосовувати адекватні технології інноваційної, особистісно орієнтованої освіти в процесі навчання гри на музичному інструменті.

Узагальнюючи вищезазначені позиції щодо потенціалу та особливостей навчальних дисциплін у системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, орієнтованих на формування їх інструментально-виконавської компетентності, музично-творчого мислення, важливо акцентувати увагу на наступних позиціях. Сутність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики трактуємо як цілеспрямований процес взаємопов'язаної навчальної діяльності викладача і студента, спрямований на формування музично-педагогічної компетентності, що реалізується через двоєдиний поетапний процес, що передбачає навчання гри на фортепіано, а також концертно-виконавську діяльність студентів. Ці два компоненти інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики взаємопов'язані, взаємозумовлені і разом вони складають єдине ціле. Закономірно, що порушення цілісності та взаємозалежності цих складових в навчально-виховному процесі ВНЗ (у разі, якщо підготовка по одному з представлених компонентів виявиться неповноцінною) негативно позначиться на професійній підготовці майбутнього фахівця. В системі професійної діяльності вчителя зберігається та сама логіка та поетапність формування інструментально-виконавської майстерності учня, що надає процесу педагогічної доцільності, актуалізує музично-педагогічне, творче мислення студента.

Проаналізовані вище дисципліни системи професійної підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ орієнтовані на вирішення проблем реалізації головної мети предметного блоку: формування компетентного музиканта у комплексі всіх його складових. Відтак, професійна підготовка вчителя музики у ВНЗ передбачає поєднання сукупності загальнотеоретичних, педагогічних, методичних, спеціальних знань і практичних умінь, сформованого на їх основі мислення, що інтегрально визначають здатність до ефективної навчально-виховної діяльності, що реалізується за стандартами інноваційної освіти.

Отже, творче мислення майбутнього вчителя є опосередкованим й узагальненим поняттям пізнання дійсності, що інтегрує в собі весь комплекс знань та сприяє виявленню умов та конструктивних шляхів і засобів мисленнєвого розвитку особистості. Творче мислення є синтезом мисленнєвої діяльності вчителя музики, де пріоритетом визначено його професійне спрямування на професійну творчо-методичну діяльність. На відміну від репродуктивного – розвинене творче мислення актуалізує мотиваційно-творчу активність майбутнього вчителя музики, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем цих практичних результатів.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: [сб. ст.] – Ярославль, 1985. – С. 3-20.
3. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства / М. Ш. Бонфельд. – Вологда, 1999. – <http://www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/01.htm>
4. Вишнякова Н. Ф. Взаимосвязь теории и практики в развитии педагогического творчества будущего учителя / Н. Ф. Вишнякова // Взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущего учителя в вузе : [сб. науч. ст.]. – Минск : МГПИ, 1991. – С. 17–26.
5. Калашніков І. В. Забезпечення компонента творчого мислення / І. В. Калашніков // Математика в школі. – 2003. – № 2. – С. 30–33
6. Критский Б. Д. Теория и практика подготовки учителя музыки: (Образовательный метатекст и проблема его педагогической интерпретации) : автореф. дис. ... доктора пед. наук / Б. Д. Критский. - М., 2001. – 355 с.
7. Медведева И. А. Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13. 00. 08 / И. А. Матвеева. - М., 2002. – 39 с.
8. Морозова И. С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. С. Морозова. – Новосибирск, 1999. – 20 с.
9. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики : учеб. пос. / И. Н. Немыкина. - Екатеринбург, 1993. – 320 с.
10. Петровский А. В. Социальная психология коллектива /А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1979. – 234 с.
11. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования : автореф. дис.... доктора пед. наук : 13. 00. 02, 13. 00. 01 / Л. А. Рапацкая – М., 1991. - 35 с.
12. Терентьева Н. А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования : монография /Н. А. Терентьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1996. – 79 с.
13. Perkins D. N. Creativity and the quest for mechanism. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought*. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. – P. 309 - 336.

In this article creative thinking is investigated in the context of creative-methodological competence of a future music teacher, which is defined as a formed level of basic methodological knowledge, skills based on personality orientated approach, causing integral ability for creative professional activity, modelling of educational situations in the conditions constantly changing with the consideration of potencial and perspectives of musical progress of each student, and also the ability of a teacher for permanent professional, individual self-progress. Common educational competences in context of our reserch is defined as: theoretical and practical competence, as an ability to solve practical educational exercises based on complex theoretical analysis; integrative-transforming competence as an ability based on integration of pedagogical, didactic, subjective, methodological knowledge to determine optimal approach for solving methodical problems, constructive progress of pedagogical situation; personally determined competence which means the ability to form individual, personality orientated style and methodology of professional activity, ability for productive personal and professional progress.

Key words: professional education, creative thinking, informational technologies, instumental-performing activity, methodological competence.

УДК:786. 2:374

Лань Сін Цзюнь
Lan Sin Tszun

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ НАСТУПНОСТІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З КНР У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

MODELLING THE PROCESS OF CONTINUITY OF TEACHING CHINESE STUDENTS PLAYING THE PIANO IN THE SYSTEM OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

У статті розкрито особливості моделювання наступності фортеп'янного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України. Наголошено, що попри значну кількість досліджень з проблеми підготовки китайських студентів спеціального дослідження, спрямованого на вирішення проблеми наступності фортеп'янного навчання студентів з КНР на сьогодні не проводилось. Для вирішення цього було обрано поширений у науковій практиці метод моделювання. Передумовою розробки експериментальної моделі наступності фортеп'янного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України стали протиріччя, виявлені в організації процесу навчання на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти як в Україні, так і в Китаї.

Ключові слова: виконавські здібності, модель, педагогічні умови, принципи, розвиток, студенти, фортеп'янне навчання.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний сучасним Китаєм, зумовлює необхідність реформаційних процесів у мистецькій галузі, спрямованих на досягнення найкращих освітніх стандартів. Новітні державні освітні документи Китайської Народної Республіки заклали підвалини нової парадигми – орієнтацію на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому просторах. У цих стратегічних документах визначено й нову модель мистецької освіти, яка має стати відкритою і демократичною, спрямованою на розвиток самостійності та самоідентичності особистості, її творчої активності задля зміцнення демократичних основ громадянського суспільства. Цю думку підтримує й відомий український учений О. Щолокова, яка зазначає, що «Згідно з гуманістичним підходом нова модель вищої мистецької освіти... повинна враховувати менталітет нації, відповідати характеру людини та відтворювати її світовідчуття. Зрозумілим є й те, що до неї повинно увійти все передове і креативне, що існує у досвіді зарубіжних країн світу» [4, с. 10].

Актуальними напрямками пошуку нових педагогічних ідей, які можуть слугувати підґрунтям сучасної теорії та методики навчання гри на музичних інструментах, є моделювання, визначення пріоритетних принципів і цілей фортеп'янного навчання. Серед праць, у яких містяться найбільш значущі результати з проблеми наступності фортеп'янного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України, відзначимо роботи Н. Гуральник, Н. Мозгальнової, О. Щолокової, Ван Бін, Дін Юнь, Чжан Цзе, Шугуана та ін. Водночас зауважимо, що проблема моделювання процесу наступності фортеп'янного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України є недостатньо розв'язаною.

Мета статті – обґрунтувати експериментальну модель забезпечення наступності фортеп'янного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України.

В останні роки продовжується пошук нових та удосконалення наявних шляхів забезпечення наступності навчання в мистецькій галузі. Це вимагає урахування особливостей середовища, що

постійно змінюється і потребує адаптації як з боку студентів, так і з боку науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Для вирішення завдань забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України звернулись до поширеного в науковій практиці методу моделювання. У науковій літературі під моделюванням розуміється «творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі оброблення наявної інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги, в цілому або його характерних складників, які визначають його функціональну спрямованість та забезпечують стабільність існування» [2, с. 19]. За допомогою моделювання можна отримати випереджальну інформацію для обґрунтування цілей, змісту, засобів і методів фортепіанного навчання, розробки професійно-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, програм і підручників. Завдання моделювання полягає у встановленні відповідності між вимогами, що пред'являються до фортепіанної підготовки студентів і фактичним обсягом музичних знань, виконавських умінь і навичок.

Дослідники зазначають, що процес моделювання має певний універсальний алгоритм і відбувається поетапно, залежно від складності та типу моделювання та об'єкта, що моделюється. Кінцевим продуктом моделювання вважається відображена в певному вигляді модель, яка може виконувати різні функції залежно від мети і завдань дослідження, а також дає змогу візуально продемонструвати послідовні етапи реалізації поставлених завдань. На наш погляд, у руслі фортепіанного навчання процес моделювання сприяє переходу від пояснювально-споглядального типу навчання до діяльнісно-творчого, що зумовлює практичну перевірку створеної моделі в реальних умовах вищих навчальних закладів освіти.

Передумовою розробки експериментальної моделі наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України стали протиріччя, виявлені в організації процесу навчання на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти як в Україні, так і в Китаї. До них можна віднести суперечності між:

- світовими тенденціями оновлення мистецької освіти. потребою її цілеспрямованого реформування шляхом реалізації інноваційно-технологічних підходів до фортепіанної підготовки студентів, що забезпечується сучасною системою підготовки учителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах України, і домінуванням традиційного (домашнього) фортепіанного навчання у Китаї;

- об'єктивно зростаючою потребою сучасного суспільства в учителях, здатних пропагувати світове музичне мистецтво та недостатнім рівнем фортепіанної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів;

- необхідністю актуалізації студентами перспектив власного виконавського становлення та несформованими вміннями майбутніх учителів визначати нові навчальні і професійні цілі, а для їх реалізації – проектувати, конструювати й апробувати оптимальні способи професійної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій;

- потребою реалізації сучасних підходів до забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України і відсутністю відповідної моделі.

Окрім того, огляд методичних праць та дисертаційних досліджень дозволив констатувати, що створюючи експериментальну модель важливо не тільки орієнтуватися на внутрішні реалії вищих навчальних закладів, а й відстежувати загальносвітові тенденції розвитку методичного забезпечення фортепіанного навчання.

Науковцями мистецької галузі накопичено значний досвід моделювання різних аспектів виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів. Активну участь у цьому процесі беруть і молоді дослідники з Китаю, які навчаються у вищих навчальних закладах України та інших країн. Серед них Ван Бін, Дін Юнь, Лю Цяньцян, У Іфан, Фу Сяо Цзи, Ші Дюн-Бо, Шугуан та ін.

Пристаючи до створення **експериментальної моделі** забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України, вважали, що вона повинна бути відкритою, динамічною та функціональною. Разом з тим, **експериментальна модель** повинна надати чітку структурну організацію всім складовим, що включають: зміст, педагогічні умови та принципи, підходи, форми і методи навчання, компоненти та відповідні критерії і показники.

Відповідно до окресленої моделі наступність фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України забезпечується такими етапами: адаптивний, репродуктивний, творчий, упродовж яких реалізуються визначені педагогічні умови, принципи, форми та методи навчання.

У контексті дослідження вибір педагогічних умов зумовлений особливостями та специфікою процесу наступності фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України. Аналіз наукових праць та педагогічної практики дозволив констатувати, що наступність фортепіанного навчання студентів забезпечується такими умовами: урахування індивідуальних можливостей студентів під час навчання у вузі, стимулювання інтересу до музичного виконавства; варіативності форм і методів навчання; використання вітчизняного і зарубіжного досвіду фортепіанного навчання. Впровадження цих умов здійснюється на основі взаєморозуміння і взаємоповаги між викладачем і студентами, шанобливого ставлення до думок і поглядів один одного, впевненості викладача у виконавських можливостях студентів, що дозволяє усвідомити їм важливість фортепіанної підготовки у досягненні професійного успіху.

Наступність фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України передбачає застосування як загальнонаукових, так спеціальних принципів фортепіанного навчання, орієнтування на які якісно покращить процес та результат їхньої навчальної діяльності. До останніх віднесено:

- принцип виконавської мобільності – визначає здатність особистості реалізовувати свою потребу у навчально-виконавській діяльності, у відповідності до її нахилів і можливостей, уміло переходити від одного виду професійної діяльності до іншого, тобто розширюючи або поглиблюючи її характер та рівень проявляти свою виконавську спроможність, а також достатньо швидко і успішно оволодівати суміжними з основною професією спеціальностями, набувати необхідні для них знання і вміння, підвищувати професійну компетентність і реалізовувати себе в різних видах професійної музичної діяльності;

- принцип взаємозв'язку навчального процесу і концертної діяльності студентів – відповідає державній політиці в галузі вищої освіти, спрямованій на максимальний ступінь практичної орієнтованості всього процесу навчання у вузі. Як неодноразово відмічали дослідники мистецької галузі (Ван Бін, Дін Юнь, Н. Гуральник, Н. Мозгальова, Шугуан, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.), у сфері музичного мистецтва це неможливо ніяким іншим способом, окрім ведення активної **концертної** діяльності. Реалізація цього принципу визначає здатність до виконавського саморозвитку й виконавської самореалізації у музично-педагогічній діяльності;

- принцип виконавської самореалізації – передбачає розкриття виконавських можливостей у процесі навчання гри на фортепіано, що може виявлятися по різному: в успішності навчання, участі у музичних фестивалях і конкурсах, у музично-просвітницькій діяльності, у музично-естетичному вихованні школярів;

- принцип адаптації – забезпечує швидке пристосування першокурсників до нових українських реалій та навчання у вищій школі. Це передбачає усвідомлення та прийняття ними нового суспільного статусу – студента вищого навчального закладу, з чітко визначеними цілями, завданнями та відповідними обов'язками та вимогами. Необхідність у задоволенні новоутворених цілей і завдань мистецької освіти зумовлює потребу заміни старих, раніше вироблених мотивів навчання на нові, більш ефективні, що пов'язано підвищенням навчальної

активності, розвитком концертно-виконавських умінь та навичок самоосвітою в процесі фортепіанного навчання.

Реалізація експериментальної моделі наступності фортепіанного навчання в системі музично-педагогічної освіти України вимагає визначення та реалізації форм і методів фортепіанного навчання. Серед основних форм роботи виокремимо: індивідуальні та групові заняття, лекції-концерти тощо). До основних віднесемо такі групи методів навчання: творчі – націлені на активізацію творчого потенціалу (творча дискусія, створення концертних проектів та музичних презентацій, вербалізація змісту фортепіанних творів, створення виконавських еталонів, створення ситуацій успіху, спонукання до творчої радості, художня ілюстрація); пізнавальні – пов'язані із розвитком пізнавальної активності, самостійності у навчально-виконавській діяльності (бесіда, пояснення, коментування, розповідь, читання з аркуша, обговорення, ескізне ознайомлення, аналіз фортепіанних творів, перегляд відеозаписів, слухання аудіозаписів); виконавські – спрямовані на виконавський розвиток студентів (зацікавлення фортепіанним мистецтвом, виконавського переконання, виконавського визнання, виконавського показу, виконавського наслідування, виконавського схвалення та заохочення, стимулювального оцінювання, педагогічної підтримки, методичного пояснення, уявного приспівування, досягнення виконавської свободи, творчого переосмислення фортепіанного твору).

Застосування цих методів сприятиме позитивному ставленню та стійкому інтересу до фортепіанного мистецтва, мотивації студентів до опрацювання науково-методичних джерел з метою збагачення мистецького тезаурусу, здатність розуміти та інтерпретувати фортепіанну музику.

Одним з векторів проектування такої моделі стало обґрунтування структурних компонентів фортепіанного навчання:

- мотиваційно-емоційного – відображає внутрішню потребу студентів в успішній навчально-виконавській діяльності і передбачає формування системи мотивів, яка відбивається в їх музичних інтересах та цінностях, переконаннях, виконавських ідеалах, життєвих цілях);

- креативно-ціннісного – забезпечує творче ставлення студентів до занять у фортепіанному класі, розкриття творчих можливостей та якостей особистості у процесі фортепіанного музикування, творчого застосування теоретичних знань);

- діяльнісно-рефлексивного – активізує прагнення студентів до впровадження кращих зразків фортепіанного мистецтва у музично-педагогічну діяльність, спрямовує їх на усвідомлення своєї самоцінності, неповторної виконавської індивідуальності, визначає прикінцеву якість та ефективність інструментально-виконавської підготовки її спрямованість на постійне самовдосконалення, саморозвиток і свідоме прагнення до успіху).

У моделі відображено основні функції фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: аналітико-прогностична, комунікативно-інформаційна, творчо-стимулювальна. Визначальною є аналітико-прогностична функція, яка має в своїй основі механізми і важелі впливу на діяльність учасників процесу фортепіанного навчання. Вона виявляється у доцільному виборі методик і репертуару, у впровадженні прогнозовано успішних технологій, у виправдано-доцільній навчальній стратегії викладача, у формуванні вмій прогнозувати майбутній успіх. Комунікативно-інформаційна функція виявляється в тому, що, сприймаючи зміщену у фортепіанних творах інформацію, студент вступає в опосередковане спілкування з композитором, а також з виконавцями, які виконували цей твір. Творчо-стимулювальна функція визначається не тільки ступенем креативності в реалізації виконавських задумів, але й впровадженням нових ідей, з винайденням сучасних засобів і методів фортепіанного навчання.

Отже, представлена модель відображає сутність фортепіанного навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України, а наявність часткової подібності

реального об'єкта дозволяє використовувати її як орієнтир для модернізації системи інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва. До напрямів, що потребують подальшого дослідження, можна віднести з'ясування особливостей фортепіанного навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів у різних країнах, розробку системних діагностик виконавської підготовленості студентів.

Список використаних джерел

1. Мозгальова Н. Г. Аксіологічна складова інтеграційної моделі інструментально-виконавської підготовки вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – Рівне, 2010. – С. 121–125.
2. Теоретичні та методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко; за ред. Г. В. Єльнікової]. – Київ-Чернівці : Книги-XXI, 2010 – 460 с.
3. Тестов В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения / В. А. Тестов. // Педагогика. – 2004. – №8. – С. 35–39.
4. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–15.

In the article the features of modelling the continuity of teaching Chinese students playing the piano in the system of music-pedagogical education of Ukraine are described. It is emphasized that despite the significant amount of researches on training Chinese students special study aimed at solving the problem of continuity of teaching students of China to play the piano has not been currently conducted. To solve this modelling method was chosen in common scientific practice. A prerequisite for the development of an experimental model of continuity of piano teaching to students from China in the system of music teacher's education of Ukraine are the contradictions found in the process of study at art departments of higher educational institutions both in Ukraine and in China. The experimental model to ensure the continuity of piano teaching to the students from China in the system of music teacher's education of Ukraine should be: open - there is a connection and permanent exchange of information between it and the environment; dynamic - the ability to function in a rapidly changing present conditions; functional - constantly improving, developing in the structural and functional aspects. However, the experimental model should provide a clear structural organization of all components, including: the content, pedagogical conditions and principles, approaches, forms and methods, components and related criteria and indicators. For this purpose the following components have been set: aim - contains the goals, tasks, principles of study; contents - basic concepts that characterize learning and performing activities, communication, piano repertoire (instructive, polyphonic works, large form, plays); procedural and managerial - includes forms, methods of piano teaching, complex of specified pedagogical conditions; evaluative - performance criteria and levels of preparedness of students. Under this model the continuity of piano teaching to the students from China in the system of music teachers' education of Ukraine is provided at adaptive, creative and reproductive stages, where the pedagogical conditions, principles, forms and methods of teaching are realized.

Key words: performing ability, model, pedagogical conditions, principles, development, students, piano teaching.

Іван Маринін
Ivan Marynin

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC IN THE CONTEXT OF MULTIFUNCTIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті проаналізовано систему інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з позиції багатофункціональної його професійної і, зокрема, інструментально-виконавської діяльності в умовах загальноосвітньої школи, дитячих мистецьких навчальних закладів та дитячих позашкільних установ.

З'ясовано мету, завдання та зміст інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка забезпечує його готовність до майбутньої багатофункціональної професійної діяльності й передбачає її реалізацію в якості соліста-виконавця на основному музичному інструменті, акомпаніатора, концертмейстера, керівника народно-інструментального колективу тощо.

Досліджено і конкретизовано шляхи вдосконалення системи організації інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва в сучасній мистецькій освіті, зокрема окреслено комплекс інструментально-виконавських дисциплін, що забезпечують поглиблення теоретичної та практичної підготовки, ефективне формування у майбутніх учителів музичного мистецтва мотивації до інструментально-виконавської діяльності й компетентностей музиканта-інструменталіста.

Ключові слова: *інструментально-виконавська підготовка, професійна діяльність, професійна компетентність учителя музичного мистецтва, вчитель музичного мистецтва.*

В умовах переходу сучасного українського суспільства до європейських стандартів освіти педагогічною наукою все більше увага фокусується на проблемі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних у майбутньому реалізувати свій професійний потенціал. Необхідність забезпечення загальноосвітніх шкіл висококваліфікованими вчителями музичного мистецтва викликає потребу переосмислити завдання та методи їх фахової підготовки і, зокрема, її інструментально-виконавської складової.

У державному документі «Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті» зазначається, що «...одним із головних завдань державної політики щодо розвитку освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, <...> конкурентоспроможних на ринку праці», а головною метою системи освіти є «<...> створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високого рівня освіти випускникам навчальних закладів середньої та вищої ланок» [4]. Отже, очевидним є той факт, що на сьогодні випускник ВНЗ має бути конкурентоспроможним, адже сучасний ринок праці вимагає від учителя музичного мистецтва володіння широким арсеналом знань, умінь, навичок, що забезпечать йому належне виконання професійних функціональних обов'язків.

Саме тому досить важливої актуальності набуває питання вдосконалення інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва у сучасній системі мистецької освіти. У цьому взаємозв'язку переосмислення мети інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – соліста-виконавця на основному музичному

інструменті, акомпаніатора, концертмейстера, керівника народно-інструментального колективу та її реалізація має відбуватися на багатофункціональній орієнтованій основі.

Мета статті полягає у висвітленні змісту інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва, яка забезпечує його готовність до багатофункціональної професійної і, зокрема, виконавсько-інструментальної діяльності в умовах загальноосвітньої школи, дитячих мистецьких навчальних закладів та позашкільних дитячих установ.

Мета статті – передбачає вирішення таких **завдань**: поглибити дослідження та висвітлити шляхи вдосконалення системи інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва в сучасній мистецькій освіті; окреслити комплекс інструментально-виконавських дисциплін, спрямований на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва компетентностей музиканта-інструменталіста.

Проблема вдосконалення системи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва наразі знаходиться в центрі уваги сучасних практиків та науковців-дослідників, які висвітлюють методичні аспекти гри на музичному інструменті (А. Каузова, Г. Ципін); теоретичні положення інструментально-виконавської діяльності (О. Бодіна, Н. Корихалова, Л. Мазель); сучасні підходи щодо удосконалення професійної підготовки вчителів музики (Н. Згурська, А. Козир, І. Мостова, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Саїк, В. Шульгіна, О. Щолокова); інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (В. Лабунець); теоретичні положення змістового наповнення поняття «інструментально-виконавська підготовка» вчителя музики (Н. Мозгальова); питання формування виконавських умінь (І. Гринчук, В. Крицький, Є. Куришев, В. Муцмакер); формування виконавської майстерності (М. Давидов, Д. Юник); процес формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова, І. Маринін).

Так, науковець Л. Гусейнова в дисертаційному дослідженні «Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності» (2005) висвітлює проблему формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності. Зокрема, автор конкретизує поняття «готовність до інструментально-виконавської діяльності», розкриває теоретичні аспекти її формування і наголошує на «... залежність ефективності формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності від впровадження експериментальної методики, що передбачає розвиток спонукальних мотивів інструментально-виконавської діяльності, поглиблення теоретичної підготовки, формування прийомів творчої діяльності, збагачення естетичних ціннісних орієнтацій, підвищення рівня технічної майстерності, активізацію виконавської практики» [1, с. 19].

Проблема вдосконалення системи інструментально-виконавської підготовки постійно знаходиться в полі зору сучасних педагогів-практиків. Так, спираючись на власний науково-педагогічний досвід, професор В. Лабунець у монографічному дослідженні «Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика» (2014) здійснює спробу «... висвітлити інноваційні напрями підготовки майбутніх учителів музики у контексті європейського освітнього простору; розкрити сутність інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики з позиції педагогічної інноватики; <...> розкрити специфіку інструментально-виконавської підготовки бакалаврів та магістрів в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів; проаналізувати функції мистецької освіти та визначити освітньо-виховний вплив мистецьких дисциплін на інструментально-виконавську підготовленість майбутніх фахівців <...>» [2, с. 8].

Відома дослідниця проблематики інструментальної підготовки Н. Мозгальова на основі детального аналізу наукової літератури дійшла висновку, що «... процес виконавської підготовки – цілеспрямована, свідомо-організована, динамічна взаємодія навчання і виховання,

в процесі якої вирішуються суспільно-необхідні завдання мистецької освіти і відбувається розвиток якостей успішної особистості майбутнього вчителя музики» [3, с. 36]. На її думку, «...інструментальна підготовка майбутнього вчителя музики є системний і цілісний процес, спрямований на формування в студентів виконавських і базових педагогічних компетентностей, необхідних для їх успішної професійної діяльності...» [3, с. 36].

На сьогодні проблема підготовки вчителя музичного мистецтва та вдосконалення її інструментально-виконавської складової є досить актуальною. Потреба в інструментальному векторі підготовки студентів напряму підготовки та спеціальності «Музичне мистецтво» продиктована сучасними вимогами розвитку музично-педагогічної практики, а також і власним баченням у доповненні змісту професійної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва.

Сучасна підготовка вчителя музичного мистецтва ґрунтується на освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки фахівців за освітнім ступенем «бакалавр» галузі знань 0202 «Мистецтво» напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво*, навчальних програмах дисциплін циклу професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки, визначених навчальним планом, затвердженим ректором Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вона включає перелік дисциплін, що входять до циклу професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки освітньо-професійних програм підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями – «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» галузі знань 0202 «Мистецтво» напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво*, спеціальності 7.02020401 Музичне мистецтво та спеціальності 8.02020401.

Запровадження кредитно-модульної системи навчання стимулювало викладачів інструментально-виконавських дисциплін кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка розробити навчальні й робочі програми для забезпечення якісної інструментальної підготовки бакалаврів напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», спеціалістів 7.02020401 «Музичне мистецтво» та магістрів 8.02020401 «Музичне мистецтво» галузі знань 0202 «Мистецтво».

Представлені плани створюють широкі можливості для формування в майбутніх учителів музичного мистецтва компетенцій у галузі інструментального мистецтва.

На нашу думку, основу професійної компетентності майбутнього вчителя музики – соліста-інструменталіста, концертмейстера, керівника шкільного НІК складають конкретно-предметні компетентності (знання), які формуються на основі детального аналізу вимог до інструментально-виконавської підготовки. У цьому зв'язку конкретно-предметні знання слугують основним підґрунтям формування компетентності.

До переліку навчальних дисциплін, які забезпечують формування конкретно-предметних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва з інструментально-виконавської підготовки, входять «Основний музичний інструмент», «Виконавська майстерність з фаху», «Гра на народних інструментах», «Додатковий музичний інструмент», «Ансамблева гра», «Концертмейстерський клас», «Інструментознавство та оркестрування», «Оркестровий клас», «Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі».

Вище зазначений комплекс інструментально-виконавських дисциплін спрямований на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва компетентностей соліста-виконавця, акомпаніатора, концертмейстера, керівника народно-інструментального колективу (НІК), до яких можна зарахувати такі: володіння методикою початкового навчання та музичного розвитку учнів у НІК, у класі основного музичного інструмента, в класі народних інструментів, концертмейстерського класу; здатність здійснювати керівництву музично-педагогічним процесом вивчення та виконання музичних творів; вміння організувати сольні виступи інструменталістів і дитячого творчого колективу; прояв готовності до концертних виступів.

Опанування студентами основного музичного інструменту (напряму підготовки 6.020204, «бакалавр», напряму підготовки 6.020204, «бакалавр» на основі ОКР «молодший спеціаліст»,

спеціальність 7.02020401, «спеціаліст», спеціальність 8. 02020401, «магістр») відбувається впродовж шести років.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Основний музичний інструмент» та «Виконавська майстерність з фаху» є: формування у студентів свідомого ставлення до інструментально-виконавської підготовки з основного музичного інструмента; засвоєння всієї системи виконавських умінь і навичок, необхідних для відтворення художнього задуму твору; формування навичок виконавського саморегулювання виконання музичних творів різних епох і стилів на високому художньому рівні; акомпанування хору, солістові або власному співу; організація самостійної роботи за музичним інструментом; формування у студентів організаційно-педагогічних здібностей (організація та проведення музично-освітніх заходів); формування у студентів інструментально-методичних вмінь (для музично-педагогічної роботи в класі основного музичного інструмента в музичному дитячому гуртку, студії тощо).

Навчальна дисципліна «Концертмейстерський клас» є однією з фахових дисциплін інструментально-виконавського циклу в професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Метою навчальної дисципліни є формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та його підготовка до професійної діяльності в загальноосвітній школі. Концертмейстерська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується через системне опанування знаннями, уміннями й навичками у процесі вивчення «Концертмейстерського класу» та проходження студентами педагогічної практики.

Основні завдання курсу передбачають формування в студентів концертмейстерські уміння і навички; формування техніко-виконавських умінь і навичок (читання нот з аркуша, транспонування музичного тексту, добір на слух музичного супроводу, ускладнення та спрощення фактури акомпанементу); формування навичок акомпанування власному співу, вокалістам, інструменталістам, ансамблю, хору, танцювальному колективу тощо.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Гра на народних інструментах» (скрипка, цимбали, ладкова кобза, домра, сопілка, бандура), яку вивчають упродовж I курсу (напрямок підготовки 6. 020204, «бакалавр», напрямок підготовки 6. 020204, «бакалавр» на основі ОКР «молодший спеціаліст») передбачається практичне оволодіння студентами технічно-виконавських навичок гри на народних інструментах, її методичних засад та навичками самостійної роботи.

Навчальна дисципліна «Гра на народних інструментах» формує актуальні для сучасного спеціаліста компетентності, які мають прояв у: позитивному ставленні до народно-інструментального мистецтва; володінні виконавськими вміннями і навичками, що є необхідними для відтворення художнього задуму музичного твору; здатності до організації самостійної роботи за музичним інструментом; умінні формувати технічно-художні навички та художні смаки в процесі опанування музичних творів.

Навчальна дисципліна «Оркестровий клас» (II-V курси) формує у майбутніх учителів музики базові компетентності, які характеризуються наявністю професійних умінь та навичок колективного виконавства; психолого-педагогічних та спеціальних умінь, які складають основу професійно-методичного досвіду роботи керівника дитячого НК. Навчальний процес в оркестровому колективі поєднує умови, у яких, з одного боку, студент є членом оркестрового колективу, а з іншого – оркестр слугує творчим осередком для придбання студентом практичних умінь та навичок керівництва колективом у ролі керівника – диригента.

Метою навчальної дисципліни «Інструментознавство та оркестрування» (спеціальність 7.02020401, «спеціаліст») є формування у студентів теоретичних знань про традиційні та академічні народні інструменти й практичних умінь та навичок оркестрування музичних творів. Навчальна дисципліна «Інструментознавство та оркестрування» формує такі базові компетентності майбутнього спеціаліста, які характеризуються знаннями про історичний шлях зародження й розвитку музичного народного інструментарію та виконавства в Україні, художньо-технічні виконавські характеристики народних музичних інструментів, їх практичне

використання в ансамблях й оркестрах та практичними вміннями у здійсненні оркестрування музичних творів (усвідомлення засобів музичної виразності гри на народних інструментах, використання в інструментуванні творів основних функцій ансамблево-оркестрового звучання (мелодія, контрапункт, гармонічна педаль, гармонічна фігурація, бас, формування композиційного мислення), що є необхідною умовою для музично-педагогічної роботи керівника НК.

Отримані знання поглиблюються в процесі опанування навчальної дисципліни «Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі» (спеціальність 7.02020401, «спеціаліст»), яка передбачає підготовку студентів до організації та здійснення керівництва шкільним НК. Зазначена навчальна дисципліна формує актуальні для сучасного спеціаліста базові компетентності, які характеризуються знаннями про організаційно-педагогічні основи створення шкільного НК; музичні здібності та психофізіологічні особливості дітей молодшого та старшого віку; навчально-методичну та виховну роботу вчителя-керівника шкільного НК. Сучасному вчителю музики недостатньо володіти лише теоретичними знаннями про музичний розвиток учня. На сьогодні є важливим поєднання знань психології учня з його музичним розвитком та умінням діагностувати її музичний та психічний стан. Для цього він має володіти методами діагностики та педагогічним інструментарієм, що забезпечують музичний і психічний розвиток дітей.

На сьогодні випускники Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка успішно працюють учителями музичного мистецтва – керівниками народно-інструментальних колективів, ефективно реалізують інструментально-виконавську діяльність в загальноосвітніх, позашкільних та дитячих мистецьких навчальних закладах на теренах Хмельницької та інших областей України. Це, насамперед, оркестр народних інструментів НВК №9 імені А. Трояна м. Кам'янець-Подільського (керівник Валентин Шумський); оркестр народних інструментів ЗОШ №8 м. Хмельницького (керівник Оксана Сидорук); камерний оркестр струнно-смичкових інструментів Чортківської музичної школи Тернопільської області (керівник Марія Прох); ансамбль народних інструментів Шатавської загальноосвітньої школи Дунаєвецького району (керівник Віталій Кукурудза); ансамбль народних інструментів Оринінської школи-інтернат Кам'янець-Подільського району (керівник Олександр Гасюк); ансамбль народних інструментів «Веселка» с. Кормильче Чемеровецького району (керівник Ірина Скрипник); ансамбль народних інструментів Довжецької школи-колегіуму Кам'янець-Подільського району (керівник Ольга Твердохліб); ансамбль народних інструментів імені В. Ножки Старокостянтинівського РЦК (керівник Олег Круторогий); ансамбль народних інструментів міської школи мистецтв №1 м. Кам'янець-Подільського (керівник Валентина Солтис); народний аматорський інструментальний ансамбль «Концертіно» (керівник Оксана Бордюк), інструментальний ансамбль Кам'янець-Подільського коледжу культури та мистецтв (керівник Степан Пшинешнюк); ансамбль скрипалів НВК №9 імені А. Трояна м. Кам'янець-Подільського (керівник Наталія Александрович); зразковий ансамбль скрипалів старших класів дитячої музичної школи імені Ф. Ганіцького м. Кам'янець-Подільського (керівник Вікторія Дворяк); ансамбль сопілкарів Кульчівецької загальноосвітньої школи Кам'янець-Подільського району (керівник Роман Чорпіта); ансамбль народної музики «Терен» Кам'янець-Подільського БК (керівник Олександр Королюк); ансамбль гітаристів НВК №9 імені А. Трояна м. Кам'янець-Подільського (Любомир Колбасов); ансамбль дитячих музичних інструментів Адампільської ЗОШ I-III ступенів Старокостянтинівського району (Наталія Борбич (Семенюк)); зразковий ансамбль бандуристів дитячої музичної школи імені Ф. Ганіцького м. Кам'янець-Подільського (керівник Дмитро Бачинський); тріо бандуристів «Золоті струни» дитячої музичної школи імені Ф. Ганіцького м. Кам'янець-Подільського (керівник Дмитро Бачинський); вокально-інструментальний ансамбль «Мереживо» Кам'янець-Подільського районного центру культури і мистецтв (керівник Володимир Кусик); ансамбль бандуристів філіалу Кам'янець-Подільської районної школи мистецтв (с. Колибаївка) (керівник Леонтіна Савицька); ансамбль бандуристів Оринінської музичної школи Кам'янець-Подільського району (керівник Наталія Баладін).

Вищезазначений перелік народно-інструментальних ансамблів та оркестрів свідчить, що інструментально-виконавська складова підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва успішно забезпечується кафедрою музичного мистецтва Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка і спрямована на реалізацію творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в їх багатофункціональній професійній діяльності в умовах загальноосвітніх, позашкільних та дитячих мистецьких навчальних закладів.

Підготовка вчителя музичного мистецтва – соліста-інструменталіста, концертмейстера, керівника дитячого НК, як педагогічна технологія спрямована на формування універсального професіонала і потребує глибокого переосмислення методологічних засад та реструктуризації змісту підготовки таких фахівців, поглибленому дослідженні та вдосконаленні організації навчального процесу в сучасній освіті.

Навчальні дисципліни «Основний музичний інструмент», «Виконавська майстерність з фаху», «Концертмейстерський клас», «Інструментознавство та оркестрування», «Гра на народних інструментах», «Додатковий музичний інструмент», «Ансамблева гра», «Оркестровий клас», «Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі» в процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва покликані зінтегрувати і поглибити їх знання інструментально-виконавської підготовки, підвищити виконавську майстерність інструменталіста, сформувати вміння працювати з дитячими інструментальними колективами, а відтак – забезпечити в контексті багатофункціональності реалізацію його майбутньої професійної діяльності в якості соліста-виконавця, концертмейстера, керівника народно-інструментального колективу.

Список використаних джерел

1. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю: 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова / Л. В. Гусейнова. – Київ, 2005. – 22 с.
2. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика : монографія / Віктор Миколайович Лабунець. – Кам'янець-Подільський : Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2014. – 364 с.
3. Мозгальова Н. Г. Інструментально-виконавська підготовка вчителя музики: сутність, базові поняття / Н. Г. Мозгальова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : Збірник наукових праць/ Ред. кол. Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип. 11 (21). – Київ : видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 34-38.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7(85), липень.

The article focuses on the analysis of an instrumental-performing system of music teachers training from the point of view of their multifunctional professional activity, especially instrumental and performing activity at secondary schools, art schools and kindergartens. The topicality of the problem is proved by a number of domestic and foreign scientists' researches.

The author sets the object and tasks of an instrumental and performing system of music teachers training which have to solve the: the problems of future music teachers' readiness to realize their ability of a solo-performer, accompanist, concertmaster and folk instrumental band's leader, etc. The professional competence of future teachers of music is defined as specific knowledge based on a detailed analysis of the requirements for instrumental-performing training.

The main points of instrumental and performing system of music teachers' advanced education were underlined and analysed; the certain set of special instrumental and performing subjects for theoretical and practical preparation and motivation of future music teachers were pointed out. They are considered to be the following: basic instrument, performing mastery in speciality, concertmaster class, knowledge of instruments and orchestra, playing the national instruments, playing in ensemble, additional instrument, orchestra class, methods of work in children's folk instrumental band. In the process of training future

teachers of music their aim is to integrate and deepen students' knowledge of instrumental-performing preparation, improve their performing mastery as instrumentalists, form the ability to work with children's instrumental groups and provide multifunctional realization of their professional activity.

Key words: *instrumental and performing education, professional activity, professional competence of a teacher of music, teacher of music.*

УДК 3 78. 076:785

Наталія Мозгальова
Nataliia Mozhaliova

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК ЯК ЗМІСТОВА ТА ПРОЦЕСУАЛЬНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE INTERACTION OF TEACHING PRACTICES AS A CONTENT AND PROCEDURAL COMPONENT OF MUSIC TEACHERS' TRAINING

У статті обґрунтовано взаємодію педагогічних практик як змістову та процесуальну складову підготовки вчителів музичного мистецтва. Доведено значення постійної організаційної і методичної взаємодії викладачів і студентів з учителями міста. Визначено функції такої взаємодії: підсумкова, установча, рефлексивна, методична, методологічна. Виокремлено найбільш значущі види діяльності студента-практиканта: дослідницька, проєктивна, комунікативно-організаторська, виконавська. Визначено основні завдання педагогічної практики: розвиток виконавського і творчого потенціалу студентів; закріплення й збагачення психолого-педагогічних та мистецьких знань у процесі їх використання; формування та розвиток умінь і навичок концертно-просвітницької діяльності; застосування дослідницького підходу до музично-педагогічної діяльності; ознайомлення з станом навчально-виховної та музично-просвітницької роботи в школі.

Ключові слова: *взаємодія, вчитель музичного мистецтва, діяльність, педагогічна практика, організація, студенти.*

Одним із важливих, і разом з тим, проблемних завдань підвищення якості навчання гри на музичних інструментах у вищих навчальних закладах освіти є покращення практично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Одним із шляхів вирішення цього завдання – це організація і взаємодія всіх видів педагогічної практики (пасивної, активної, позашкільної, виконавської). Організована на засадах науковості, системності та послідовності, педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах готує базис для професійного зростання студентів, удосконалення їх виконавських умінь і навичок.

Суттєвий внесок у розробку питань практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зробили радянські (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Н. Гродзенська, Д. Кабалецький, Р. Тельчарова, В. Шацька та ін.) та українські (О. Бодрова, Г. Падалка, Є. Печерська, О. Ростовський, В. Остроменський, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.) дослідники. Спільною для всіх згаданих учених є думка про те, що зміст, принципи, форми й методи організації педагогічної практики мають співвідноситись із професійними ролями вчителя та пов'язуватись із завданнями навчання та виховання учнів засобами музичного мистецтва.

Мета статті – обґрунтувати взаємодію педагогічних практик як змістову та процесуальну складову підготовки вчителів музичного мистецтва.

Сьогодні існує чимало досліджень, присвячених удосконаленню методологічного та технологічного забезпечення практичної підготовки студентів-музикантів. Але, на наш погляд, серед наявних форм навчання у вузі педагогічна практика чи не найбільше сприяє формуванню успішної особистості вчителя музичного мистецтва. Дані анкетного опитування студентів 3-4 курсів мистецьких факультетів засвідчують, що якщо до початку педагогічної практики тільки половина з них, приблизно 49%, були переконані у правильності вибору професії, то після неї таких студентів стало 65%. Збільшилась кількість студентів (на 16%), які усвідомили специфіку та особливості своєї майбутньої професійної діяльності. Отже, будучи за своєю суттю аналогом професійної діяльності, педагогічна практика «моделює ситуацію занурення студента в реальний педагогічний процес, що допомагає глибшому усвідомленню специфіки педагогічної професії, формує природні умови для перевірки своєї готовності до неї» [2, с. 283]. Дослідження організації педагогічної практики на факультетах мистецтв показують, що потенційні можливості педагогічної практики як засобу професійного становлення майбутнього вчителя реалізується недостатньо. Причини цього:

- розрив між виконавською підготовкою в класі основного музичного інструмента та її застосуванням на практиці, між теоретичним засвоєнням психолого-педагогічних дисциплін та їх практичним використанням;

- недосконалість і невідповідність змісту, форм і методів організації всіх видів педагогічної практики (пасивної, активної, позашкільної, виконавської);

- пасивність позиції практикантів: їм відводиться здебільшого роль спостерігачів чи виконавців кимось визначених завдань;

- відсутність чіткої координації у керівництві педагогічною практикою та контролі за нею.

Для подолання цих недоліків, підвищення якості та ефективності практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва російською дослідницею Б. Рачиною була розроблена концепція педагогічної практики, в основу якої покладено такі положення:

- принципова спільність стратегічно важливих закономірностей музично-педагогічної діяльності на різних рівнях загальної, додаткової і професійної освіти;

- цілісний підхід до проектування і реалізації цілей, принципів, змісту музичної освіти різного рівня. Розгляд різних освітніх профілів факультету музики як системи, що відображає різні частини цілісного простору педагогіки музичної освіти, що базується на пізнанні сутнісних закономірностей музичного мистецтва, його функцій, основних категорій, специфіки виразних засобів, особливостей процесу створення, сприйняття і виконання інтерпретації;

- взаємозв'язок і наступність різних видів педагогічної практики різних освітніх профілів, від бакалавріату до магістратури, на основі реалізації соціокультуровідповідності, практикоорієнтованості, системності. Формування у студентів «діяльнісної позиції в процесі навчання»;

- варіативність як найважливіший принцип організації змісту і форм проведення педагогічної практики [1].

Нам імпонує положення автора про те, що якісне управління педагогічною практикою майбутніх учителів музичного мистецтва, в першу чергу, обумовлює вирішення організаційних проблем, при цьому пріоритетного значення набуває підбір відповідних базових освітніх установ, який здійснюється за наступними критеріями: високий рівень компетентності учительського колективу; наявність обладнаного відповідно до державного стандарту навчально-методичного комплексу на базі кабінету музики; реалізація однієї з державних програм з предмета «Музичне мистецтво»; зацікавлене, доброзичливе ставлення адміністрації освітньої установи до студентів факультету; забезпечення умов проходження практики адміністрацією освітньої установи.

Аналіз педагогічної реальності та наукових праць дозволив констатувати, що взаємодія педагогічних практик на факультеті мистецтв вимагає дотримання наступних вимог: забезпечення інноваційної діяльності викладачів та вчителів шкіл з метою оновлення змісту, форм і методів проведення педагогічної практики; постійна педагогічна діагностика розвитку

особистісних якостей студентів, їх поглядів і запитів щодо ефективності фахової підготовки; систематизація та оптимізація взаємозв'язку форм і змісту всіх видів педагогічної практики у вузі.

У зв'язку з цим вагомим значенням набуває постійна організаційна і методична взаємодія викладачів і студентів з учителями міста, проведення науково-практичних конференцій, семінарів і практикумів з метою обговорення результатів сумісної роботи, здійснення пошуку шляхів оптимізації практичної підготовки. Така взаємодія виконує декілька функцій:

- підсумкову – аналіз роботи в минулому навчальному році, виявлення проблем, визначення напрямів їх вирішення;
- установчу – ознайомлення присутніх із завданнями, змістом і формами проведення педагогічної практики в новому навчальному році;
- рефлексивну – самоаналіз і самооцінка педагогічної діяльності в розрізі постановки і вирішення обговорюваних проблем;
- методичну – ознайомлення та впровадження інноваційних форм і методів роботи в навчальний процес з метою подальшого використання в педагогічній практиці;
- методологічну – осмислення на методологічному рівні практичного досвіду роботи викладачів факультету, вчителів музики, студентів і пошук сучасного змісту і форм проведення педагогічної практики.

Зміст педагогічної практики студентів визначають: загальна мета виховання, план роботи навчального закладу, в якому відбувається практика, а також завдання фахової підготовки. На думку В. Шахова, практика дає змогу майбутнім учителям глибше засвоїти педагогічне знання про зміст освіти, цілісність педагогічного процесу, методи навчання та виховання, форми організації навчально-виховного процесу; перевірити свої знання та вміння в ролі активних суб'єктів педагогічного процесу [2, с. 286].

Засадничим для підготовки вчителів музичного мистецтва може стати твердження О. Щолокової, яка наголошує, що «практична підготовка спеціалістів до здійснення художньо-естетичної освіти школярів повинна являти собою сукупність зв'язаних між собою елементів, зокрема – постійну художньо-педагогічну діяльність студентів, спрямовану на набуття певного комплексу художньо-естетичних і психолого-педагогічних знань; формування в студентів умінь застосовувати ці знання у навчально-виховному процесі; врахування умов, за яких практична підготовка студентів може проходити найбільш успішно [3, с. 147, 148].

Застосування компетентнісного підходу дозволило вченій виокремити характерні завдання педагогічної практики загальної спрямованості, а саме – пошуки оптимального «включення» теоретичних знань з методики художньої освіти та виховання школярів у практичній діяльності студентів; відбір ефективних технологій навчання з урахуванням поступовості й доцільності їх використання; диференційований підхід у розподілі студентів на практику у загальноосвітні навчальні заклади різних типів та професійних орієнтацій з урахуванням рівня їх підготовленості; науково-методичне забезпечення педагогічної практики; розробка дієвих форм контролю за якістю та ефективністю педагогічної практики [3, с. 146].

Погоджуємось з дослідницею в тому, що багатоаспектність видів навчально-виховної роботи студентів під час педагогічної практики забезпечується, по-перше, завданнями, що ставить керівник практики; по-друге, завданням, які ставлять викладачі спеціальних дисциплін; по-третє, завданням, що висуває адміністрація школи; в четвертих, завданнями, що виникають безпосередньо в процесі спілкування з учнями та організації їх музично-пізнавальної діяльності в класному колективі.

Як засвідчує практичний досвід та аналіз дослідницьких праць, педагогічна практика майбутніх учителів музики має свою специфіку, особливості, закономірності, завдання і вимагає використання відповідних видів діяльності. До найбільш значущих видів діяльності студента-практиканта можна віднести:

- дослідницьку діяльність (спостереження та аналіз уроків музики, проведених учителем та студентами, психолого-педагогічне вивчення класного колективу та кожного учня окремо, діагностика емоційного стану учнів під час слухання музики, діагностика стану музичного розвитку учнів);

- проєктивну діяльність (складання календарно-тематичного плану роботи на період проходження практики, підготовка конспектів-сценаріїв уроків у відповідності з існуючою програмою, підготовка сценарію позакласного музично-просвітницького заходу);

- комунікативно-організаторську діяльність (проведення позакласних виховних заходів, відвідування концертів, музеїв, виставок, організація музичних вечорів);

- виконавську діяльність (виступи з лекціями-концертами у межах класу та школи).

Враховуючи мету інструментально-виконавської підготовки та певні напрацювання в галузі організації та проведення педагогічної практики на факультетах мистецтв, визначили такі основні завдання педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва:

- розвиток виконавського і творчого потенціалу;

- закріплення й збагачення психолого-педагогічних та мистецьких знань у процесі їх використання;

- формування та розвиток умінь і навичок концертно-просвітницької діяльності;

- вироблення дослідницького підходу до музично-педагогічної діяльності;

- ознайомлення з станом навчально-виховної та музично-просвітницької роботи в школі.

Реалізація цих завдань можлива за наявності взаємодії всіх видів педагогічної практики та активізації виконавської практики, до якої залучаються студенти з другого курсу навчання. Така взаємодія передбачає поступове ускладнення видів діяльності студентів від курсу до курсу, виходячи з цілей і завдань навчання на кожному етапі фахової підготовки, ступеня теоретичної освіченості, рівня самостійності в процесі навчальної діяльності, рівня інструментально-виконавської підготовки та індивідуальних особливостей студентів. При цьому кожен із видів практики визначається відповідними цілями, завданнями, змістом, формою організації та проведення.

У зв'язку з цим, вагомого значення набуває постійна організаційна і методична взаємодія викладачів і студентів з учителями міста, проведення науково-практичних конференцій, семінарів і практикумів з метою обговорення результатів сумісної роботи, здійснення пошуку шляхів оптимізації практичної підготовки. Така взаємодія виконує декілька функцій:

- підсумкову: аналіз роботи в минулому навчальному році, виявлення проблем, визначення напрямів їх вирішення;

- установчу: ознайомлення присутніх із завданнями, змістом і формами проведення педагогічної практики в новому навчальному році;

- рефлексивну: самоаналіз і самооцінка педагогічної діяльності в розрізі постановки і вирішення обговорюваних проблем;

- методичну: ознайомлення та впровадження інноваційних форм і методів роботи в навчальний процес з метою подальшого використання в педагогічній практиці;

- методологічну: осмислення на методологічному рівні практичного досвіду роботи викладачів факультету, вчителів музики, студентів і пошук сучасного змісту і форм проведення педагогічної практики.

Реалізація цих функцій дозволить підвищити мотивацію студентів до навчання, активізувати їх наукові пошуки та прагнення до вивчення і виконання нової музики.

Підсумовуючи сказане, вважаємо за можливе твердити, що педагогічна практика належить до найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної діяльності студентів-музикантів. Кожен з її видів виконує важливу функцію у формуванні успішної особистості вчителя музики, вдосконаленні виконавських творчих здібностей, формуванні ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності засобами виконавського мистецтва. В процесі практики студенти, по-перше, навчаються під керівництвом вузівських викладачів, по-друге,

організують діяльність дітей, працюють з учнівськими колективами, спілкуються з дітьми, по-третє, працюють з педагогічним колективом школи (вивчають досвід учителів, класних керівників, консультуються в них у проведенні навчально-виховної роботи з учнями, координують свою роботу з планами вчителів і класних керівників тощо).

Педагогічна практика дає змогу майбутньому вчителю музики перевірити ступінь готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності, оцінити власний педагогічно-виконавський потенціал, свої творчі і діагностичні здібності, професійні якості з точки зору їх відповідності сучасним вимогам до вчителя. Результати педагогічної практики дозволяють не тільки виявити рівень професійної придатності кожного студента, але й відображають якість як інструментально-виконавської, так і професійної підготовки загалом.

До напрямів подальших досліджень можна віднести порівняльний аналіз наявних вітчизняних та зарубіжних технологій колективної взаємодії з метою визначення найбільш ефективних для використання в навчальному процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Рачина Б. С. Педагогическая практика : стратегия обновления содержания / Б. С. Рачина // Факультет музики : традиції майбутнього : сб. статей сост. М. В. Воротной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 104-122.
2. Шахов В. І. Базова пед. освіта майбутнього вчителя : загально педагогічний аспект : [монографія] / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
3. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – Київ, 2007. – Вип. 4(9). – С. 11-15.

The article substantiates the interaction of teaching practices as a part of content and procedural training of music teachers. Based on the analysis of scientific papers, educational reality and the survey of students it has been found that the interaction of teaching practices at the Faculty of Arts requires compliance with the following requirements: the innovation activity of lecturers and school teachers to update the content, forms and methods of teaching practice; permanent pedagogical diagnosis of students' personality, their views and demands on the effectiveness of vocational training; systematization and optimization of the relationship of the form and content of all types of teaching practices in high school. The importance of constant organizational and methodological interaction between tutors, students and teachers of the city, including the scientific and practical conferences, seminars and workshops to discuss the results of joint work, finding ways to optimize the implementation of practical training have been substantiated.

The functions of such interaction are the following: final – analysis of the results of the last academic year, identifying the problems, determining the directions of their solution; setup – to familiarize the participants with the objectives, content and forms of teaching practice in a new academic year; reflective – self-analysis and self-evaluation of educational activities in the context of forming and solving the issues discussed; methodical – introduction and implementation of innovative forms and methods of work in the educational process to be used in teaching practice; methodological – reflection on the methodological level of experience of teachers of the faculty, music teachers, students and searching of the modern forms of the content of teaching practices.

The paper determines the most important activities of the student-trainee: research (observation and analysis of music lessons held by the teacher and students, psychological and pedagogical study of the class and each pupil individually, the diagnostics of pupils' emotional state while listening to music, the diagnostics of pupils' musical development); projective (preparation of calendar-thematic plan of work for the period of teaching practice, preparing lessons' scenarios in accordance with the curricula, modelling the scenario of extracurricular musical and educational events); communicative and organizational (conduction of extracurricular educational activities, attending concerts, museums, exhibitions, organizing musical evenings); performing activities (performances, concerts lectures within the class and the school).

The main tasks of teaching practice are: the development of the performing and creative potential of students; consolidation and enrichment of psycho-pedagogical and artistic knowledge in the course of their

use; the formation and development of skills of concert and educational activities; the use of the research approach to musical and educational activities; exposing students to the state of educational and musical education at school.

Key words: *interaction, teacher of music, activities, teaching practice, organization, students.*

УДК 37.016 : 78

Людмила Московчук
Liudmyla Moskovchuk

АРТИСТИЧНІ ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

JUNIOR PUPILS' ARTISTIC SKILLS: CONTENT, STRUCTURE AND EVALUATION SYSTEM AT THE LESSONS OF MUSIC

У статті розглянуто артистичні вміння молодших школярів як набуту універсальну систему дій, спрямованих на переконливе підсилення передачі інформації слухачам сценічним перевтіленням із застосуванням комунікативних та регулятивних рухів. Доведено, що структуру означеного феномена складають мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний та творчо-результативний компоненти. Визначено критерії його оцінювання на уроках музичного мистецтва. Першим критерієм виступає інтенсивність мотиваційної спрямованості на полісуб'єктну діалогічну взаємодію з емоційно-змістовим образом музичного твору, другим – ступінь здатності до миттєвого перевтілення в нього з урахуванням оптимальної емпатії по відношенню до слухачів, а третім – міра здатності до переконливого зовнішнього прояву перевтілення з застосуванням комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

Ключові слова: *артистичні вміння, молодші школярі, сценічне перевтілення, комунікативні рухи, регулятивні рухи.*

Інтеграція України до Європейських цінностей вимагає змін у національній освітній парадигмі в аспекті удосконалення процесу навчання на засадах його гуманізації, демократизації та гуманітаризації. Адаптація навчальних програм до сьогоденних і прогнозованих потреб суспільства потребує науково обґрунтованих високоефективних технологій становлення та розвитку особистості. Саме тому проблема формування артистичних умінь молодших школярів як засобу підсилення передачі інформації в сучасних реаліях набуває вагомості актуальності.

Упродовж ХХ – початку ХХІ століть наука поповнилася великою кількістю праць, де розглядалися проблеми педагогічного артистизму фахівців освітньої галузі. Зокрема, О. Бахаровська при розгляді технології тренінгу означеного феномена виокремлює п'ять груп учительських умінь, а саме:

- 1) уміння яскравого і доступного для учнів вираження власного «Я»;
- 2) уміння відчуття і розуміння психічного стану учнів (емпатія і рефлексія);
- 3) уміння побудови, розвитку і корекції взаємовідносин з учнями (імпровізація і уникнення штампів);
- 4) уміння взаємодії та впливу на учнів (комунікативна компетентність, емоційність викладання, відчуття гумору);
- 5) оптимістичні вміння (управління власним психічним станом, педагогічна режисура).

М. Барахтян, досліджуючи професійні компоненти педагогічної майстерності, наголошує на існуванні артистичних умінь учителя-вихователя. На його думку, ці вміння є комплексом специфічних засобів впливу на учнів. Науковець також класифікував їх за п'ятьма блоками. Натомість, перших три блоки мають інше змістове наповнення, ніж у працях О. Бараховської, а саме:

- 1) виконавсько-мовленнєві вміння;
- 2) емоційно-образні вміння;
- 3) зовнішньо-виразні, тобто кінетичні вміння.

До першого блоку артистичних умінь учителя-вихователя (виконавсько-мовленнєвого) М. Барахтян відносить техніку і логіку мовлення, а також інтонаційну виразність. Другий блок означених умінь (емоційно-образний) представлено творчим баченням вчителя, його уявою, фантазією та емоційною пам'яттю. Міміка, жести і пластика рухів наповнюють третій блок означеного феномена (зовнішньо-виразні, тобто кінетичні артистичні вміння вчителя-вихователя). Зміст четвертого і п'ятого блоків означених умінь співпадає зі змістом аналогічних блоків артистичних умінь, котрі виділяє О. Бахаровська (комунікативні та саморегуляційні вміння). Натомість, комунікативні вміння (четвертий блок) М. Барахтян пов'язує з майстерністю управління шкільною аудиторією, а останній – зі створенням емоційного настрою, творчої атмосфери і контролем власного емоційно-вольового стану.

Ю. Волкова, розглядаючи художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів музики та хореографії, розмежовує означений феномен на чотири групи, а саме:

- 1) вміння встановлювати діалогічну взаємодію з художнім твором;
- 2) вміння організувати полісуб'єктну інтерактивну взаємодію учнів з творами мистецтва;
- 3) вміння встановлювати інтерактивну художню взаємодію в процесі інтерпретації мистецьких творів;
- 4) вміння адекватно оцінювати, коригувати та проектувати результати художньо-педагогічної комунікації.

Звичайно, інформацію О. Бараховської, М. Барахтяна та Ю. Волкової слід враховувати при уточненні змісту та структури артистичних умінь молодших школярів. Натомість, вік та специфіка діяльності молодших школярів і вчителів не є ідентичними. Саме тому для більш ретельного вивчення означеного феномена доцільно розглянути й інші варіанти інтерпретації цього поняття, чим і зумовлений вибір теми дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні змісту та структури артистичних умінь молодших школярів, а також у уточненні критеріїв і показників оцінювання означеного феномена на уроках музичного мистецтва.

Основу методики дослідження змісту та структури артистичних умінь молодших школярів, а також властивостей кожної ланки означеного феномену склали теоретичні й емпіричні методи наукових пошуків, оскільки вони відповідали природі явища, що вивчалось, і були адекватні поставленим завданням. Аналізувалась наукова психолого-педагогічна та методична література в межах досліджуваної проблеми. Здійснювалось узагальнення передового досвіду роботи визначних педагогів музичного мистецтва. Моделювався зміст вихідних положень психологічних досліджень у теорію і методику музичного навчання.

Розгляду артистичних умінь молодших школярів останнім часом приділяється все більше уваги, хоча багато їх психолого-педагогічних аспектів поки що не стали об'єктами наукових праць. Зокрема, немає єдності у трактуванні поняття «артистичні вміння молодших школярів», не обґрунтовано їх місце в системі загальних умінь, а структура цього феномену досі є недостатньо вивченою, що значно перешкоджає розробці ефективних методів розвитку кожного її складника. Натомість, у психолого-педагогічній літературі простежується інформація щодо складників педагогічного артистизму. Зокрема, С. Гіппіус, виокремлює три його компоненти:

- когнітивний,
- мотиваційно-особистісний;
- емоційний.

Мікроскладниками першого компонента педагогічного артистизму, на його думку, є знання, вміння і навички. Другий компонент означеного феномена наповнюється мотивами, інтересом, ціннісним відношенням до об'єкта чи явища і власними здібностями педагога. Емоційний компонент педагогічного артистизму (третій) віддзеркалюється здатністю особистості володіти собою, оптимістичним прогнозуванням, сприйняттям оточуючого середовища органами відчуття, афективною пам'яттю, «внутрішнім баченням», уявою та фантазією. Л. Майковська вважає, що структура педагогічного артистизму складається з:

- психофізичного компонента;
- емоційно-естетичного компонента;
- художньо-логічного компонента.

За її переконаннями, саме ці компоненти забезпечують узагальнену здатність педагога до комунікативної діяльності. Ідентичних поглядів на структуру педагогічного артистизму дотримувалась Г. Гаріпова. Основу першого компонента, на її думку, складають фізичні дані особистості (володіння своїм організмом, тембром і силою голосу, дикцією, мімікою, пантомімікою) і психічні процеси (увага, спостережливість, уява, афективна пам'ять, вольові прояви). Другий компонент (емоційно-естетичний) вона пов'язує з експресивними властивостями особистості та її сенсорним досвідом, де емоційна чутливість, управління емоційним і творче самопочуття складають основу цієї структурної ланки. Художньо-логічний компонент (третій) педагогічного артистизму, за переконаннями Г. Гаріпової, наповнюється здатністю до вибудовування системи комунікативних дій, що вимагає наявності емпатії, рефлексії, театрального мислення та імпровізаційності поведінки.

Звичайно, інформацію Г. Гаріпової, С. Гіппіус та Л. Майковської слід враховувати при уточненні структурних компонентів артистичних умінь молодших школярів. Натомість, вік та специфіка діяльності молодших школярів і вчителів не є ідентичними, а поняття «педагогічний артистизм» і «артистичні вміння молодших школярів» мають різне змістове наповнення.

Педагогічний артистизм науковцями трактується як здатність скинути маску турбот, красиво, вражаючи та переконливо передавати інформацію вихованцям, емоційно впливаючи на них, а також як багатство внутрішнього світу особистості, що надає змогу вміло вирішувати задачі, проектувати майбутнє завдяки уявленню його в образах і гармонійному поєднанню логічного з естетичним (О. Булатова, Г. Гаріпова, С. Гіппіус, В. Загвязинський, Л. Майковська та ін.).

Артистичні вміння молодших школярів, за нашим дослідженням, доцільно трактувати як не вроджену, а набуту універсальну систему дій, спрямовану на переконливе підсилення передачі інформації слухачам сценічним перевтіленням й природно-пластичними і граційно-вишуканими комунікативними та регулятивними сценічними рухами під час реалізації уявного емоційно-змістового образу в інформаційному потоці виконавської діяльності.

Саме тому, на нашу думку, структура артистичних умінь молодших школярів має обумовлюватись логічним розмежуванням на етапи процесу їх створення та прояву. Підтвердження вірогідності такої позиції щодо відповідності структурних ланок педагогічного феномена етапам процесу його створення та прояву простежується в працях В. Бурназової, Г. Ониськіва, Н. Шолохової, І. Юника та ін. Зокрема, В. Бурназова, досліджуючи виконавську самостійність майбутніх учителів музики, розмежувала її на мотиваційний, змістово-логічний, емоційно-вольовий, творчо-операційний та оцінно-рефлексивний компоненти. Г. Ониськів виконавські навички музикантів-інструменталістів роз'єднав на окремі рухи, об'єднані за змістом у відповідні дії з чіткою послідовністю ланок утворених ланцюжків. Н. Шолохова у складі когнітивних умінь майбутніх фахівців виокремлює організаційний, операційний, комунікативний та інформаційно-змістовий компоненти. Перший компонент (організаційний) забезпечує

планування пізнавальної діяльності, здійснення контролю за її перебігом та оцінку одержаних результатів, другий (операційний) – розумові дії, спрямовані на сприйняття, запам'ятовування та відтворення інформації, третій (комунікативний) – спілкування зі слухачами під час роботи з інформацією, а четвертий (інформаційно-змістовий) – наявність опорних знань, без яких неможливо здійснити процес здобуття нових знань. І. Юник, також досліджуючи когнітивні уміння майбутніх фахівців, розмежовує їх на мотиваційно-вольовий, операційно-процесуальний та змістово-рефлексивний компоненти. Він дійшов висновку, що складники першого компонента (мотиви, вольові зусилля, мета і проміжні цілі) створюють наявність бажаної внутрішньої психічної напруги, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети. За його переконаннями, складники другого компонента (сприймання узагальненого образу, диференціація його конструктів, зіставлення, комбінування та синтез конструктів нового узагальненого образу) створюють послідовний алгоритм мисленевих операцій. Складники третього компонента (проміжна фіксація нового образу, зіставлення нового образу з образом тексту оригіналу, схвалення або відхилення нового образу) – уособлюють здатність майбутніх фахівців до прийняття правильних рішень. На доцільність виділення мотиваційного компонента у будь-якій сфері творчої діяльності вказував ще К. Ізард. На його думку, інтерес (зацікавленість) – це єдина мотивація, яка може нормально підтримувати щоденну роботу, адже він відіграв визначальну роль в еволюції людини. З цього приводу К. Ізард писав: «... інтерес мотивує діяльність людини, спрямовану на вдосконалення вроджених здібностей...» [5, с. 145].

Екстраполюючи всю вищевикладену інформацію на структуру артистичних умінь молодших школярів, вважаємо за доцільне розмежувати означений феномен на три компоненти: мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний, творчо-результативний. Перший компонент артистичних умінь молодших школярів (мотиваційно-організаційний) створює умови для полісуб'єктної діалогічної взаємодії з новоствореним в уяві емоційно-змістовим образом музичного твору. Їх другий компонент (когнітивно-діяльнісний) спрямовує мисленеві операції на миттєве «входження» в нього завдяки сценічному перевтіленню і емоційній чутливості до слухачів. Третій компонент досліджуваного феномена (творчо-результативний) надає дієвості творчому процесу. Він забезпечує зовнішній прояв перевтілення з застосуванням комунікативних та регулятивних сценічних рухів у процесі реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційному потоці виконавської діяльності на уроках музичного мистецтва.

Уточнена структура артистичних умінь молодших школярів дала змогу визначити критерії та показники сформованості означеного феномена на уроках музичного мистецтва. Першим критерієм виступає інтенсивність мотиваційної спрямованості на полісуб'єктну діалогічну взаємодію з новоствореним в уяві емоційно-змістовим образом музичного твору, другим – ступінь здатності до миттєвого перевтілення в нього з урахуванням оптимальної емпатії по відношенню до слухачів, а третім – міра здатності до переконливого зовнішнього прояву перевтілення з застосуванням природно-пластичних і граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів у процесі реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційному потоці виконавської діяльності.

Показниками першого критерію артистичних умінь молодших школярів (інтенсивність мотиваційної спрямованості на полісуб'єктну діалогічну взаємодію з новоствореним в уяві емоційно-змістовим образом музичного твору) є:

- зацікавленість емоційно-змістовим образом музичного твору;
- бажання сприймати емоційно-змістовий образ музичного твору;
- прагнення перевтілюватись в емоційно-змістовий образ музичного твору.

Другому критерію артистичних умінь молодших школярів (ступінь здатності до миттєвого перевтілення в нього з урахуванням оптимальної емпатії по відношенню до слухачів) відповідають такі показники, як:

- швидкість сценічного перевтілення в новостворений образ;
- адекватність сценічного перевтілення в емоційно-змістовий образ музичного твору зі збереженням внутрішньої свободи;
- витонченість самопрезентації (сценічна впевненість, правдивість та відвертість почуттів, відкритість власного емоційного стану, щирість передачі інформації тощо);
- самовладання в умовах публічності (успішність прояву перевтілення без появи хвилювання-паніки та хвилювання-апатії);
- проникливий стиль діалогу зі слухачами зі збереженням власної гідності.

Третій критерій артистичних умінь молодших школярів (міра здатності до переконливого зовнішнього прояву перевтілення з застосуванням природно-пластичних і граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів у процесі реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційному потоці виконавської діяльності) також наповнюють п'ять показників, а саме:

- невимушеність комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- емоційна насиченість комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- природна пластичність комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- граційна вишуканість комунікативних та регулятивних сценічних рухів;
- самовладання в умовах публічності (успішність відтворення комунікативних та регулятивних сценічних рухів без появи хвилювання-паніки та хвилювання-апатії).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

1. Артистичні уміння молодших школярів підлягають розвитку на уроках музичного мистецтва, тому їх слід трактувати як набуту універсальну систему дій, спрямованих на переконливе підсилення передачі інформації слухачам сценічним перевтіленням із застосуванням природно-пластичних і граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних рухів під час реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційному потоці виконавської діяльності.

2. Структуру артистичних умінь молодших школярів складають мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний, творчо-результативний компоненти. Перший компонент артистичних умінь молодших школярів створює умови для полісуб'єктної діалогічної взаємодії з емоційно-змістовим образом музичного твору. Їх другий компонент спрямовує мисленнєві операції на миттєве «входження» в означений образ завдяки сценічному перевтіленню і емоційній чутливості до слухачів. Третій компонент досліджуваного феномена надає дієвості творчому процесу. Він забезпечує зовнішній прояв перевтілення з застосуванням комунікативних та регулятивних сценічних рухів.

3. Оцінювання артистичних умінь молодших школярів на уроках музичного мистецтва здійснюється за трьома критеріями. Першим критерієм виступає інтенсивність мотиваційної спрямованості на полісуб'єктну діалогічну взаємодію з емоційно-змістовим образом музичного твору, другим – ступінь здатності до миттєвого перевтілення в нього з урахуванням оптимальної емпатії по відношенню до слухачів, а третім – міра здатності до переконливого зовнішнього прояву перевтілення з застосуванням природно-пластичних і граційно-вишуканих комунікативних та регулятивних сценічних рухів у процесі реалізації уявного емоційно-змістового образу музичного твору в інформаційному потоці виконавської діяльності.

Отримані результати дослідження розкривають перспективи для пошуків ефективних методів та прийомів цілеспрямованого формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Булатова О. С. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
2. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – М. : Речь, 2001. – 346 с.

3. Загвязинский В. А. Педагогическое творчество учителя / В. А. Загвязинский. – М. : Просвещение, 1987. – 37 с.
4. Зязюн Л. І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Зязюн. – К., 2003. – 20 с.
5. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : ПИТЕР, 2000. – 462 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дисс. ... доктора психол. наук : 19. 00. 03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.

The article deals with junior pupils' artistic skills as an acquired universal system of actions aimed at convincing the amplification of information transfer to the audience by means of the scenic transformation, communicative and regulative movements. The topicality of the problem is proved by a number of domestic and foreign scientists' researches.

It is proved that the structure of this phenomenon consists of motivation-organizational, cognitive-activity and creative-effective components. The first component of junior pupils' artistic skills creates the conditions for dialogical interaction with emotional and conceptual image of a piece of music. Its second component directs mental operations on immediate transformation into the scenic image due to emotional sensitivity to the audience. The third component of the studied phenomenon provides creative process efficiency and the external manifestation of transformation using communicative and regulatory stage movements.

The criteria of evaluation of junior pupils' artistic skills at the lessons of music are defined. The first criterion is the intensity of motivational orientation on polysubjective dialogical interaction with emotional-semantic image of the piece of music. The second criterion is the degree of ability to instant transformation with regard to an optimal empathy towards the audience. The third criterion is a measure of the ability to a convincing external manifestation of transformation using the communicative and regulative stage movements.

Key words: artistic abilities, junior pupils, stage transformation, stage movements, communicative movements, regulative movements.

УДК 78. 071. 2

Олег Палаженко
Oleh Palazhenko

ТЕХНІЧНІ ТА ХУДОЖНІ КОМПОНЕНТИ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТА-ДУХОВИКА

TECHNICAL AND ARTISTIC COMPONENTS OF WIND-JAMMER'S

У статті розглядається поняття виконавської майстерності, яка є невід'ємною складовою виконавської діяльності. У публікації звернено увагу на те, що в сучасних умовах творчість композитора і виконавця є відносно самостійними видами творчої діяльності. Тому чільне місце відводиться художній інтерпретації.

Теоретичний компонент виконавської майстерності визначається музичною грамотністю. Технічний компонент характеризується точністю, швидкістю, пластичністю та енергійністю виконуваних музично-ігрових рухів. Художній компонент полягає в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікро- та макроструктури і динаміки музичного твору. Суспільно-психологічний (комунікаційний) – полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою «мови тіла» (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози).

Ключові слова: виконавська майстерність, інтерпретація, компоненти виконавської майстерності, художня, технічна сторони виконавської майстерності, темперамент музиканта.

Освіта є одним із найважливіших засобів збереження і передачі від покоління до покоління, від учителя до учня накопичених знань, практичних умінь і навичок, соціального досвіду, підготовки молоді до активного життя. На методологічному рівні зміст освіти можна визначити як модель соціального замовлення, яке звернене до школи. Соціальна сутність змісту освіти визначається тим, що вона служить головним засобом передачі соціального досвіду наступним поколінням. Відтак, основною передумовою подальшого розвитку цивілізації, нових досягнень в усіх сферах людського буття, у тому числі й у духовому музичному мистецтві, є «освіта», «навчання» та «виховання», які є найважливішими категоріями в педагогічному категорійно-поняттєвому апараті.

У широкому розумінні поняття «майстерність» було запропоноване видатним фахівцем з психології, професором К. Платоновим. На його думку, педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його багатосторонньої теоретичної підготовки з удосконаленням оволодінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом [4, с. 5]. Окрім того, це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя: бажання стати майстром педагогічної справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Розглядаючи проблему музично-виконавської майстерності сучасні науковці В. М. Апатський, Ю. М. Бай, М. М. Берлянчик, В. П. Білоус, Н. Б. Брояко, Б. Л. Гутников, А. Т. Попов, Г. Ф. Саїк, В. П. Сраджев охоплюють велике коло питань. Зокрема, вивчають виконавську діяльність і її складові: композиторську творчість, творчість інтерпретатора та співтворчість слухачів; наявність необхідних знань, здатності до розкриття авторської концепції музичного твору; взаємодію і взаємовплив технічної і художньої сторін виконавського мистецтва; творчі можливості ігрового апарату; вміння виконавця узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісною художньо-ціннісною орієнтацією, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичного твору під час виконання; уміння та здатність виконавця коригувати власний психічний стан під час концертного виступу тощо.

Аналіз сучасних наукових позицій показав, що майстерність виконавця залежить від багатьох взаємодіючих чинників, тому формування виконавської майстерності є однією з вагомих актуальних проблем музично-виконавського мистецтва. Отож метою нашої публікації є висвітлення особливостей як художнього, так і технічного боку виконавської майстерності музиканта-духовика.

Вважаємо, що професійна майстерність виконання формується тільки в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природним інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності. Основою музичного виконавства є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають діяльності активного, творчого характеру й стають рушійною силою в здобутті знань, формуванні навичок та вмінь, які необхідні для досягнення художньо-змістової сутності музичних творів.

Поняття «виконавські уміння» складається з двох містких складових, а саме: виконавство – загальне поняття, що розшифровується у великому тлумачному словнику сучасної української мови (2008 р.) як «творче виконання чого-небудь (музичного, літературного та іншого твору, певної ролі у театральній виставі, кінофільмі та ін.)». Наступною складовою поняття є уміння, що, в свою чергу, розшифровується у тому ж таки словнику, як «бути в змозі, зробити що-небудь, володіти умінням робити що-небудь».

Отож, з точки зору музично-виконавської діяльності детермінантою музично-виконавських умінь є творчий процес відтворення композиторського задуму засобами виконавської майстерності.

Процес творення музичного твору та процес його виконання лише в первісному суспільстві переплітались в одному творчому акті: у давнину музикант співав або грав на якому-

небудь музичному інструменті те, що він сам на той момент складав, тобто це були перші ознаки того, що зараз ми називаємо імпровізацією. Однак, якщо творіння живописця або скульптора втілюється в матеріалі (на полотні, в мармурі, бронзі тощо), що можуть зберегти його на століття, то з музичним твором справа складається інакше. Матеріал музики – звук, який живе тільки, поки він триває, тобто він обмежений у часі, і після свого завершення музичний твір перестає реально існувати, зникає. Щоб сприйняти, почути його знову, його потрібно кожен раз заново відроджувати до життя, змусити знову звучати. Уміння робити це повторно, відтворювати музичний твір і є те, що називається музичним виконавством або музично-виконавським мистецтвом [4, с. 5].

За твердженням О. А. Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, вчена вказує, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця.

У музичному мистецтві майстерність виступає невід'ємною складовою виконавської діяльності. У музичній педагогіці поняття «музична виконавська майстерність» уперше сформулював видатний педагог і музикант-виконавець професор М. Давидов. На його думку, «виконавська майстерність» є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [9, с. 14]. Безумовно, майстерність формується і вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки музиканта-виконавця. Б. В. Асаф'єв уважає, що для опанування професією музиканта необхідний синтез високої духовної культури і технічної досконалості [1, с. 59]. Недаремно поняття «техніка» походить від грецького слова «техне», що означає майстерність, мистецтво.

Про взаємодію технічної і художньої сторін виконавської майстерності наголошували видатні композитори (Л. Бетховен, Й. Брамс, Ф. Бузона, Ф. Ліст та ін.), а також відомі педагоги-музиканти (Б. В. Асаф'єв, А. Г. Рубінштейн, Л. М. Оборін, Г. Г. Нейгауз), які основою виконавської майстерності вважали художню сторону виконання, а техніку розцінювали як засіб виконання музичного твору [1, с. 75].

На нашу думку, робота над технікою завжди відбувається заради музики, тому що техніка як засіб піднімає виконання музиканта на вищий рівень і тим самим допомагає точніше передати слухачам художній задум музичного твору.

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

Передусім, мова йде про таку специфічну ознаку виконавства, як наявність художньої інтерпретації. В музикознавстві поняття «інтерпретація» визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його опанування і виконання [7, с. 321]. Наприклад, під час вивчення музичного твору композиторські вказівки стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, фразування, артикуляція повинні виконуватися, що неодмінно впливає на кінцевий результат – створення виконавського тлумачення. Причому, тлумачення різних виконавців можуть суттєво відрізнитись один від одного. Композитор не може передбачити всіх можливих варіантів виконання свого твору навіть тоді, коли він надзвичайно детально вказує в музичному тексті всі найважливіші моменти. Перед виконавцем все одно відкритий простір для власного емоційного тлумачення. Пояснити це можна тим, що кожен музикант має свій рівень підготовки, своє бачення і розуміння твору, задумів композитора, а також це визначається рівнем розвитку мислення та уяви, особистісних рис. Тобто інтерпретація передбачає індивідуальне бачення художнього твору та особистісне до нього ставлення у свідомості

виконавця, враховуючи традиційні форми суспільного музикування, як і зазначав науковець Г. Саїк [12]. На його думку, «...інтерпретація музики – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування» [12]. Науковець також вважає, що «...ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є художність... Художність – це потенціал твору, а не об'єктивна реальність, і фіксується та здійснюється вона тільки у процесі художньо-інтерпретаційного виконання» [12].

Отже, важливою характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей.

Розвиток музично-виконавської майстерності вимагає тривалої праці, яка залежить від функціонування усіх систем організму виконавця: нервової системи, характеру, інтелекту, вміння спрямовувати себе в бажаному напрямі, сили волі тощо. Особливе значення має врахування типу темпераменту музиканта. При цьому варто мати на увазі, що темперамент обумовлює шляхи та способи праці, але не рівень досягнень музиканта. Тобто з урахуванням своєї індивідуальності кожен музикант-виконавець найефективніше використовує свої можливості, шукає прийоми та способи, що допомагають йому, в залежності від свого темпераменту, досягти бажаних результатів у творчій діяльності.

Творча реалізація майстерності виконавця без сумніву відбувається під час концертного виступу. Успішність виступу музиканта-виконавця залежить не тільки від рівня «готовності» музичного твору, а також й від його спроможності творчо працювати під час концертного виступу. Майстерність музиканта-виконавця визначається і вмінням «входити в образ», тобто створювати і передавати слухачеві емоційну природу музичного твору. Проте музикант-духовик виконує під час концертного виступу не лише один твір. Його репертуар переважно складається з різноманітних творів, які не можуть бути емоційно подібними, а це вимагає від виконавця відповідної психологічної пристосованості, емоційної гнучкості, своєрідної почуттєвої лабільності.

Також якість виконавської майстерності під час концертного виступу, на думку багатьох музикантів, залежить і від емоційного стану. Наприклад, відчуття хвилювання властиве кожному виконавцю незалежно від сценічного досвіду. Щоб успішно боротися з хвилюванням, його необхідно просто тренувати, як зазначає В. М. Апатський [1]. Варто також зазначити, що концертування відбувається по пам'яті. В музичній педагогіці виділяють такі її види, як: слухова, зорова, рухова (механічна, технічна), логічна. Музична пам'ять для музиканта є фундаментом його виконавської діяльності. Тому необхідно одночасно розвивати всі її види.

Досліджуючи психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності, В. Білоус розкриває структуру музично-виконавської майстерності. На її думку, структура музично-виконавської майстерності включає такі компоненти: теоретичний, технічний, художній, суспільно-психологічний (комунікаційний) [3, с. 213]. Теоретичний компонент виконавської майстерності визначається музичною грамотністю. Технічний компонент майстерності характеризується точністю, швидкістю, пластичністю та енергійністю виконуваних музично-ігрових рухів, рівнем володіння інструментальними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента. Рівень сформованості цього компонента визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста. Художній компонент майстерності дозволяє музиканту-виконавцю не тільки грою, а й рухами, мімікою, жестами, позою передавати слухачеві емоційний і художній зміст музичного твору, викликати адекватні почуття у слухачів. Художній компонент виконавської майстерності полягає і в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікро- та макроструктури і динаміки музичного твору, драматургії цілісної музичної форми виконуваного твору. Останній компонент В. Білоус вважає головним. Суспільно-психологічний (комунікаційний) компонент виконавської майстерності

полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою «мови тіла» (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози та ін.). На її думку, поведінка артиста на сцені – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, але й процес його спілкування з публікою в концертному залі. Артист презентує себе не тільки грою, але також зовнішнім виглядом, поведінкою тощо [4, с. 14].

Отже, майстерність ототожнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості про предмет його діяльності, що характеризується унікальністю, неповторністю, індивідуальністю уміння, оригінальністю майстра щодо вирішення творчих завдань. Слід наголосити, що знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності ще доповнюються і волею, і наполегливістю, і працелюбністю. Виключно на цьому ґрунті міцніє і розвивається майстерність.

Отже, виконавська майстерність – це характеристика високого рівня, що передбачає здатність виконавця до глибокого осягнення художнього змісту музики, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Формування і розвиток виконавської майстерності – складний, планомірний, цілеспрямований процес підвищення рівня музично-виконавської досконалості музиканта, який набувається в процесі його музичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Апатский В. Н. Основы теории и методики музыкально-исполнительского искусства : учеб. пособие / В. Н. Апатский. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. – 432 с.
2. Білоус В. П. Вплив хвилювання на формування художньої майстерності домриста / В. П. Білоус // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2003. – Вип. 26. Музичне виконавство. Кн. дев'ята. – С. 226–241.
3. Білоус В. П. Мотиви музичної діяльності і їх значення у формуванні майстерності музиканта / В. П. Білоус // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. Збірник наукових праць. – К., 2003. – Вип. XI. Частина друга. – С. 210–219.
4. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис... канд. мистецтв: 17. 00. 03 / В. П. Білоус. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 20 с.
5. Білоус В. П. Темперамент та індивідуальний стиль діяльності музиканта-інструменталіста / В. П. Білоус // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2004. – Вип. 38. Музичний стиль: теорія, історія, сучасність. Збірка статей. – С. 255–262.
6. Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу «Фортепіано» / Р. Ваврик. – Львів : Добра справа, 2007. – 20 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2008. – 1440 с.
8. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 39 с.
9. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Н. А. Давыдов. – К., 1990. – 29 с.
10. Докшицер Т. Путь к творчеству / Т. Докшицер. – М. : Муравей, 1999. – 216 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444с.
12. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
13. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – М., 1986. – 124 с.

The article examines the concept of the performance skills, which are the integral part of performance. At first in musical pedagogy the concept «musical mastery» was formulated by outstanding educator and musician professor M. Davydov. He defined it as a fluent tool and an emotionally striking, technically perfect embodiment of a musical work in the real sound. Considering the skill as a universal problem of music and performing arts in publications the attention is drawn to the fact that in today's composers and performers have relatively independent type of creative activity. The prominence is given to the artistic interpretation, which is defined as the musicology of artistic interpretation of a music work during its acquisition and performance.

An important characteristics of the performance skills are the artistic and the interpretative skills of a performer, reflecting the level of imaginative perception, culture, feelings, ideals, aesthetic taste and creativity.

The development of music and performance skills requires permanent work, which depends on the functioning of all systems of a performer: the nervous system, character, intelligence, ability to guide himself in the desired direction, willpower, etc. The author emphasizes on the specificity of musician's temperament. According to many musicians, the quality of performance skills during a concert performance depends on the emotional state.

The theoretical component is defined by musical literacy. The technical component is characterized by precision, speed, plasticity and energy of music-playing movements, the level of instrumental techniques and acoustic possibilities of the instrument. The art component is based on the interpretive understanding of performing modulation of micro- and macrostructure and the dynamics of music work, integral musical form of performing work. The socio-psychological (communicative) component is based on the performing skills in communication with the audience through «body language» (facial expressions, gestures, music and game movements, posture, etc.).

Key words: *mastery, interpretation, components, performance skills, artistic, technical side of the performance skills, musician's temperament.*

УДК 378: 793

*Любомир Пастушенко
Liubomyr Pastushenko*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE TECHNOLOGICAL CONCEPT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSIC TEACHER

У пропонованій статті аналізується феномен педагогічної технології, яка сприяє динаміці розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Дається характеристика педагогічній технології, яка пов'язана з послідовною, взаємозалежною системою дій, спрямованих на вирішенню конкретної освітньої проблеми.

Ключові слова: *учитель музичного мистецтва, педагогічні технології, професійна компетентність.*

Сучасну музично-педагогічну підготовку у мистецькому закладі спрямовано на засвоєння та застосування на практиці музично-теоретичних і методичних знань, на оволодіння майбутнім учителем музичним інструментом, на розвиток ерудиції та умінь прищеплювати учням любов до музики, на залучення до педагогічних та інформаційних технологій тощо.

© Любомир Пастушенко, 2016

Принципово важливим є набуття навичок практичної роботи, оволодіння основними методами дослідження проблем музично-педагогічної практики на різних рівнях її організації.

Бажання вдосконалювати духовний світ учнів, формування музичних, художніх і естетичних поглядів учнів лежать в основі діяльності вчителя музичного мистецтва. Тому формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва має мати послідовну, взаємопов'язану систему дій, спрямованих на вирішення певних педагогічних завдань, що поєднують цілі, методи, зміст і форми роботи. Це зумовило звернення до технологічності процесу такої підготовки.

Метою статті є розкриття технологізації розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У науковій літературі компетентність освіти досліджувалася здебільшого у сфері педагогічної діяльності (І. Бех, І. Зязюн, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пехота та ін.).

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функції в підготовці майбутніх учителів музики присвячено праці С. Сисоевої, Н. Гуральник, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач, О. Щолокової та ін.

Найбільш точне і змістовне визначення педагогічної технології висунув, на нашу думку, Г. Селевко, позначивши її як «систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі і просторі, яка приводить до намічених результатів» [5]. У відношенні до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, його початковий стан може визначатися умовами вступу до ВНЗ (рівнем володіння музичним інструментом; обсягом виконавських знань, умінь і навичок; рівнем розвитку музичних здібностей). На думку вченого, критеріями технологічності педагогічного процесу є системність (комплексність, цілісність), науковість (концептуальність, розвиваючий характер), структурованість (ієрархічність, логічність, алгоритмічність, процесуальність, спадкоємність, варіативність) і керованість (діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність).

Системність музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва полягає в наявності певним чином організованого комплексу як специфічних, так і загальнопедагогічних принципів, форм і методів роботи, що являють собою цілісну педагогічну систему. Різноманітність змісту музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва передбачає взаємодію та координацію всіх її складових. Необхідно зазначити, що універсальною теоретичною основою процесу музично-педагогічної та виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва є дидактичні принципи вітчизняної педагогічної школи, що сприяє досягненню системності такої підготовки. Крім теоретичної основи, вона забезпечується цілісністю освітнього процесу, який, у свою чергу, досягається завдяки комплексному підходу до дисциплін навчального плану.

Процес музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва, як і будь-який інший педагогічний процес, регламентований метою, завданнями, змістом, методами і певним технологічним алгоритмом, здатним чітко організувати даний процес. Алгоритмічність такої підготовки вчителя музичного мистецтва полягає в необхідності на певних етапах поділу процесу навчання студентів виконавським навикам, проте, в силу індивідуального підходу в навчанні, можлива варіативність і гнучкість використання змісту етапів. Кожен з них вирішує певну частину спільного завдання – підвищення якості виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва, що забезпечує наявність наступності в процесі підготовки. Крім того, звернення до ієрархії педагогічних технологій, розроблених Г. Селевко [5], які складаються з чотирьох видів (метатехнології, галузеві макротехнології, модульно-локальні метатехнології і мікротехнології), дає підстави віднести процес музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва до мікротехнології, так як вона зосереджена на розв'язанні вузьконаправлених індивідуальних завдань на контактано-особистісному рівні.

Керованість процесом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в можливості діагностувати розвиток його музичних здібностей через визначення рівня виконання ним музичного твору або його фрагментів, а також прогностичності результатів його подальшого розвитку. За результатами процесу підготовки (змін у розвитку) можна судити про ефективність і оптимальність технології. Крім того, процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва має відповідати вимогам, що ставляться до педагогічних технологій:

- має конкретні цілі;
- вимірюється;
- його операції можливо відтворити. Технологія даного процесу може використовуватися освітніми установами (музичні школи), установами додаткової освіти дітей.

Вона може бути застосована незалежно від того, на якому музичному інструменті навчається студент, що свідчить про її відтворюваність. Звернемося тепер до кореляції даного процесу з педагогічними технологіями розвиваючого, індивідуалізованого та диференційованого навчання.

Теоретичні аспекти кореляції процесу підготовки вчителя музичного мистецтва з низкою відомих типів педагогічних технологій відображаються в її взаємозв'язку з найбільш відомими в освітній практиці педагогічними технологіями: гуманно-особистісною технологією (Ш. Амонашвілі); технологією розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), у тому числі навчання з спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І. Волков, Г. Альт-Шуллер, І. Іванов); технологією індивідуалізації навчання (І. Унт, А. Граніцка, В. Шадриков); технологією диференційованого навчання за інтересами (І. Закатова). Окреслені технології близькі процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі за деякими аспектами. Зокрема, в основі технології розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих здібностей (І. Волкова, Г. Альтшуллера, І. Іванова) покладений пріоритет розвитку здібностей дітей. Мета такої технології у визначенні напрямів виховання активної творчої особистості. Автори переконані у тому, що творчі здібності існують паралельно і незалежно від спеціальних здібностей, які необхідно цілеспрямовано розвивати. Крім того, акцент у навчанні робиться на теоретичних знаннях, що є інструментом творчої інтуїції і каталізатором творчого вирішення проблем. Як було зазначено вище, творчість є основною умовою успішної музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Крім того, якісне виконання музичного твору передбачає наявність теоретичних знань: вивчення особливостей епохи, композиторського стилю, його музичної мови, програмності твору, композиторських прийомів, історії його створення тощо, що співзвучно із змістом технології розвивального навчання, з її спрямованістю на розвиток творчих здібностей учня.

Основний напрям функціонування технології індивідуалізації навчання, на думку І. Унт [7], А. Граніцкої [2], В. Шадрикова [8], дозволяє провести паралель із процесом інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва, оскільки в її основі теж лежить принцип індивідуалізації. В процесі цієї підготовки здійснюється індивідуальний підхід до кожного студента, вибір відповідних йому форм, методів, способів і темпу вивчення навчального матеріалу. Акцент у навчанні згідно з технологією індивідуалізації навчання на думку згаданих учених робиться на збереженні індивідуальності студента і формування особистісних якостей: самостійності, працьовитості, творчості. Крім того, така технологія в якості одного з методів діагностики пропонує визначати схильність студента до одного з типів діяльності, у тому числі і до системи «людина-художній образ», тим самим, визначаючи його потенційні можливості до художньої творчості, що співзвучно з методами вихідної діагностики з інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва.

Якщо розглядати зв'язок процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва з даною технологією за компонентами класифікаційної схеми Г. Селевко, то можна відзначити, перш за все, їхню гуманістичну філософську основу. Крім того, це – єдиний методологічний

підхід (індивідуальний, особистісно-орієнтований, діяльнісний). Істотними є комплексні чинники розвитку, серед яких провідні – соціальні та психогенні. Оскільки технологія індивідуалізації навчання І. Унт, А. Граніцької і В. Шадрикова має всі категорії, то процес музично-педагогічної підготовки фахівця цілком відповідає такому компоненту, маючи при цьому навчальний, гуманістичний, особистісно-орієнтований характер. За видом соціально-педагогічної діяльності така підготовка співзвучна з технологією супроводу, підтримки, що відображається в системі «репетитор», яка стала провідною у нашій технології. Серед домінуючих методів, форм і засобів даної педагогічної технології найбільш близькими процесу розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі є творчі методи, індивідуальні та індивідуально-групові форми, програмовані засоби.

Значущим показником кореляції процесу розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва з цією технологією можна вважати особливості організації та методики освітнього процесу. Це – мотивація до самостійної роботи:

- відносна свобода дій при її виконанні;
- задоволення від самосвідомості, самоствердження;
- почуття відповідальності;
- зовнішні чинники (похвала, значимість тощо)» [4].

Це – види самостійної роботи за формою завдань, за обсягом і тривалістю, за ступенем самостійності і творчості. Це – загальні особливості: надання індивідуальної педагогічної допомоги, облік і долання індивідуальних недоліків і труднощів, надання свободи вибору елементів процесу навчання, формування позанавчальних умінь і навичок, формування адекватної самооцінки.

У технології індивідуалізації навчання І. Унт [7], А. Граніцької [2] і В. Шадрикова [9] змістовну основу навчання складає індивідуальна освітня програма, що складається з навчальних програм з освітньої галузі або предметів, що відповідає індивідуальній траєкторії розвитку студента за індивідуальною програмою.

Аналогічно можна розглядати відповідність процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому навчальному закладі технології диференційованого навчання за інтересами.

Відзначимо відповідність процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва і даної технології з переважаючими методами (пояснювально-ілюстративні, творчі), організаційними формами (диференційовані) і засобами (наочні, вербальні). Поряд із значущістю взаємозв'язку, встановленої між процесом розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва і згаданими педагогічними технологіями, необхідно зазначити, що для цього дослідження має особливу цінність ще один факт. А саме те, що технологічність процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва відображає послідовність дій у навчанні, які використовували у своїй практиці вітчизняні педагоги-музиканти.

Стверджуємо, що характеристики технологічності (системність, науковість, структурованість, керованість) є теоретико-методологічним підґрунтям розробки педагогічної технології розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі, основою якої служать дидактичні принципи вітчизняної музично-педагогічної освіти. Особливості такої підготовки знаходяться в прямій залежності від вимог до професійної готовності вчителя музичного мистецтва – випускника навчального закладу. Аналіз кваліфікаційних характеристик дозволив нам сформулювати основні знання, вміння та навички, необхідні випускнику вищого мистецького навчального закладу з даної спеціальності:

- знання основних закономірностей розвитку музичної культури, композиторських шкіл, стилів і жанрів музики, вміння у доступній формі донести свої знання до учня;
- вміння правильно ілюструвати свою розповідь про музику, визначати основні риси стилю композитора, якого виконується твір, аналізувати музичний твір, виявляючи його

зміст і засоби виразності, виконувати на інструменті уривки з опер, балетів, фортепіанних і вокальних творів, симфоній;

- визначення ладофункціонального розвитку твору, фактури, вміння підбирати акомпанемент до заданої мелодії, транспонувати, гармонізувати гама, осмислено виокремлювати елементи, необхідні для вирішення даного педагогічного завдання;

- знання вокально-хорового та інструментального репертуару, володіння основними диригентськими прийомами, знання диригентсько-хорової та інструментальної методики;

- наявність творчої активності і вміння знаходити раціональні методи роботи в класі.

Такі вимоги свідчать про те, що професійна діяльність учителя музичного мистецтва неминуче включає в себе функції виконавця та хормейстера. У зв'язку з цим, процес його виховання у мистецькому закладі, формування його професійних компетентностей, підпорядкований розвитку індивідуально-неповторної виконавської манери, де величезну роль відіграє його особистість як музиканта. Не останню роль у процесі формування індивідуального стилю також відіграє інтелектуальний рівень студента, здатність адекватно оцінювати свою гру, темперамент і внутрішню культуру. Розвиток індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва має відбуватися у тісному зв'язку з його особистісним розвитком, формуванням цілеспрямованості, життєвих принципів і власного ставлення до подій навколишнього світу. Зрозуміло, що ці вимоги до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі схожі з вимогами до підготовки професійного музиканта. Разом з тим, між ними є відмінності. Це, передусім, пов'язано з професійними функціями, які виконують фахівці. Так, наприклад, особливості професійної діяльності професійного музиканта проявляються в інтерпретації музичного образу з естради загалом, без словесного пояснення його сенсу слухачеві. Завдання ж учителя музичного мистецтва, який працює з учнями, пов'язана з необхідністю доведення до свідомості школярів сенсу музичного твору й авторських засобів музичної виразності. У зв'язку з цим, його виконання може бути як цілісним, так і розділеним на окремі епізоди, з можливим повторенням їх декілька разів з паралельним словесним поясненням або постановкою конкретних питань перед учнями. Отже, відповідно до поліфункціональної діяльності вчителя музичного мистецтва, його професійна підготовка у вищому мистецькому навчальному закладі вимагає комплексного підходу. «Комплексність підготовки вчителя музичного мистецтва має і позитивні, і негативні сторони, – зазначає педагог-музикант Є. Федорович. Позитивною стороною є володіння декількома музичними спеціальностями, що роблять вчителя музичного мистецтва унікальним фахівцем серед музикантів-професіоналів. До негативних відноситься те, що з кожного окремого взятого розділу виконавської підготовки майбутній учитель музичного мистецтва проходить «облегшений» варіант даної дисципліни в порівнянні з аналогічною дисципліною у виконавському навчальному закладі» [8]. Однак не можна не погодитися з автором у тому, що спрощення змісту виконавських дисциплін у музично-педагогічному закладі не повинно відбиватися на якості виконання музичних творів, оскільки це безпосередньо впливає на педагогічну творчість учителя.

Тут доречно, на наш погляд, згадати відомий вислів Л. Баренбойма: «Творчості не можна навчити, але можна навчити творчо працювати. Цим складним процесом роботи виконавця над собою педагог може і повинен активно керувати» [1]. Таке твердження дозволило зробити висновок про значення правильно організованої діяльності викладача мистецького навчального закладу в процесі проведення індивідуальних та лекційних занять з майбутніми вчителями музичного мистецтва. При цьому для нього визначальним чинником у професійній підготовці є співзвуччя розглянутого раніше педагогічно-творчого та виконавських-творчого потенціалу його особистості.

Отже, компетентність випускника мистецького навчального закладу за музично-педагогічним напрямом підготовки припускає виховання фахівця, який володіє основами професійної культури, сформованими діяльними компетенціями, що розширює його практичні

можливості, робить здатним вирішувати освітні завдання на високому професійному рівні. Реалізація такої моделі сприяє його музично-педагогічна підготовка, яка спирається на дидактичні принципи вітчизняної музично-педагогічної школи. Підвищення ефективності даного процесу знаходиться в прямій залежності від створення необхідного механізму, адекватного меті, завданням і змісту компетентісно-орієнтованої підготовки. В якості механізму, що відповідає новому підходу до музично-педагогічної освіти, може виступати педагогічна технологія, теоретико-методологічними основами розробки якої виступають характеристики її технологічності (системність, науковість, структурованість, керованість); кореляція освітнього процесу з педагогічними технологіями розвивального, індивідуалізованого і диференційованого навчання; реалізація організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цілісність і комплексність підготовки (діагностика розвитку особистісно-професійних якостей студента, забезпечення дослідницького характеру професійного становлення майбутнього вчителя, застосування когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв оцінки).

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л., 1969. – 284 с.
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе / А. С. Границкая. – М. : Просвещение. 1991. – 175 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : Навч. посібник / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К., 2008. – 274 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Мілені, ум, 2006. – 344 с.
7. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Унт И. Э. – М. : Педагогика. 1990. – 192 с.
8. Федорович Е. Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов и его роль в современном музыкальном образовании [Текст]: дис... док. пед. наук: 13. 00. 01/ Е. Н. Федорович. – М., 1977. – 353 с.
9. Щадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. Д. Щадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос» 1996. – 320 с.

The given article deals with the phenomenon of the educational technology that promotes the dynamics of the professional competence development of future music teachers. It reveals the educational technology characteristics linked to the consistent, interdependent system of actions directed at the specific educational problem resolving.

It is stated that the educational technology with such features as systemasity, scientificity, structure designing, controllability may be used as the mechanism suitable for the new approach in the musical education. The technological effectiveness of the process of the future music teacher professional preparedness reflects the succession of educational acts used by the domestic teachers and musicians on practice.

It is stated that among the prevailing methods, forms and means of the given educational technology the most typical for the process of the professional competence development of a music teacher at an art institution are artistic methods, individual and individual-and-group forms, programmed means.

The technology characteristics (systemasity, scientificity, structure designing, controllability) are the theoretical and methodological basis for the design of the educational technology development at an art higher educational establishment, the platform of which are the didactic principles of the domestic musical education. The peculiarities of the given training are in the direct correlation with the demands to the professional preparedness of a music teacher.

The elevation of the effectiveness of the given process is in the direct correlation with the design of a necessary mechanism relevant to the aim, tasks and content of the competence-oriented training. In the capacity of the mechanism relevant to the new musical education approach the educational technology may be used, the theoretical and methodological basis of which are its technological effectiveness characteristics (systematicity, scientificity, structure designing, controllability); the correlation of the educational process with the educational technologies of the developing, individualized and differentiating education; the realization of the organizational and educational conditions providing the training wholeness and complexity.

Key words: music teacher, educational technologies, professional competence.

УДК 784 (477) (09)

Олена Прядко
Olena Priadko

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ

PEDAGOGICAL HERITAGE OF OLEKSANDR MYSHUHA

У статті здійснюється аналіз педагогічної спадщини видатного українського співака та педагога Олександра Мишуги, його внеску в розвиток та популяризацію вітчизняного вокального мистецтва та педагогіки, розкриваються методичні принципи роботи з вокалістами, вдосконалення їх вокально-технічних, художньо-виконавських умінь та навичок, формування науково-методичної компетентності вихованців.

Ключові слова: Олександр Мишуга, вітчизняна вокальна педагогіка, розвиток співацького голосу, педагог-вокаліст, методичні принципи.

У сузір'ї видатних митців України особливе місце належить Олександру Пилиповичу Мишугі, співацька та педагогічна діяльність якого сприяли становленню та популяризації українського мистецтва та вітчизняної школи співу у світі. О. Мишуга був не лише відомим оперним співаком, володарем ліричного тенора, але й успішним педагогом вокалу, який одним із перших з-поміж представників вітчизняного мистецтва прагнув сформуванню наукове підґрунтя української школи співу, домогтися її визнання у світовому мистецькому просторі.

Ґрунтовні дослідження життєвого та творчого шляху О. Мишуги здійснено М. Головащенко, І. Німчуком, М. Микишею, І. Деркачем. Спогади про видатного українця залишили відомі діячі вітчизняної та зарубіжної культури М. Рильський, С. Людкевич, О. Кошиць, Є. Кротевич, М. Микиша, М. Тесеїр-Донець, М. Чінберг, Я. Тіссерант, Б. Прус, С. Жеромський, Л. Сольський. Відомості про методику роботи з вокалістами збереглися у згадках учнів О. Мишуги: Я. Королевич-Вайдової, О. Любич-Парахонян, А. Чеховського, М. Гребінецької, В. Долинської, В. Рашковської, Є. Штрасерн, І. Строковської, З. Забелі-Мазуркевич.

Вивчення творчої та педагогічної спадщини видатних представників вітчизняного музичного мистецтва є нагальною проблемою розвитку сучасної мистецької освіти. Ґрунтовний аналіз творчого досвіду визнаних співаків та педагогів, вивчення їх принципів роботи з учнями покликане розвивати вітчизняну школу співу з орієнтуванням на національні особливості виконавського стилю. Метою статті є вивчення педагогічного досвіду вітчизняного співака та педагога О. Мишуги.

Творча діяльність О. Мишуги проходила у тісній співпраці з видатними особистостями світу мистецтва кінця ХІХ-ХХ століття. Йому довелося співати на одній сцені зі С. Крушельницькою, М. Батістіні, Е. Русель, О. Боронат, Л. Леман, Д. Белінчіоллі. Працюючи за кордоном, співак ніколи не поривав тісних зв'язків з Батьківщиною, міцна дружба пов'язувала його з

М. Лисенко, І. Франко, Л. Українкою, М. Садовським, М. Старицьким, М. Коцюбинським, І. Карпенко-Карим, М. Заньковецькою, Н. Кобринською, П. Саксаганським, М. Менцинським.

Народився О. Мишуга в західноукраїнському містечку Новий Витків у 1853 році. Сімнадцятирічним хлопцем він починає навчатися у дяківській бурсі у Львові, де вивчає нотну грамоту і стає солістом хору. Прагнучи поглибити отримані знання, О. Мишуга залишає бурсу та вступає до гімназії, а пізніше – до семінарії. Професійно навчатися співу О. Мишуга починає у професора львівської консерваторії В. Висоцького, вихованкою якого була і Соломія Крушельницька. Виявивши в свого учня винятковий вокальний потенціал, професор, в минулому – знаменитий бас, передає йому власний великий вокальний досвід, виховує любов до співу, прагнення самовідданого служіння мистецтву. О. Мишуга вдосконалює власну виконавську майстерність, виступає в концертах як соліст. Проте В. Висоцький розуміє, що для того, аби досягнути вершин вокального мистецтва О. Мишугі необхідно вдосконалювати вокальну техніку в колісці академічного співу, Італії. Тому по закінченні львівської консерваторії О. Мишуга виїжджає на навчання до Італії. Завдяки підтримці галицької інтелігенції співакові вдається втілити заповітну мрію в життя. Виступи молодого українського співака в Мілані, Турині, Ніцці приносять йому визнання і славу, яка супроводжуватиме його впродовж усієї творчої діяльності.

Окрім видатних досягнень на оперних сценах О. Мишуга був знаним як талановитий педагог вокалу. Впродовж усього творчого життя він поєднував виступи на оперних сценах із педагогічною діяльністю. Почав свою педагогічну працю співак ще у часи навчання у Львівській консерваторії, коли його викладач доручав йому вести клас учнів-початківців. Саме так почав О. Мишуга накопичувати свій безцінний педагогічний досвід, який у подальшому вилився в ефективну школу співу.

О. Мишуга продовжував власну педагогічну практику і під час виступів на львівській та варшавській оперних сценах. Пізніше педагог викладав в Італії та Швеції. Його метод роботи з молодими співаками набув популярності в Україні та за її межами. До знаного співака та педагога прагнула потрапити на навчання молодь з України, Польщі, Росії, Італії, Швеції, Німеччини.

Найбільш цікавим для нас є період педагогічної роботи О. Мишуги в Україні. Так, досить тривалий час, з 1906 по 1911 роки, О. Мишуга працює у музично-драматичній школі М. Лисенка. Видатний композитор М. Лисенко прагнув знайти педагога, який би міг репрезентувати українську національну вокальну школу, розумівся на національних виконавсько-стильових особливостях, був обізнаним з народно-пісенним репертуаром та професійною вокальною музикою України.

Музично-драматична школа М. Лисенка була єдиною у царській Росії, де навчання проводилося українською мовою і де були класи української драми і гри на бандурі. Основним завданням роботи школи було виховання освічених музикантів та педагогів, які б розвивали українську культуру та мистецьку освіту в майбутньому. Особливо школа славилася педагогами вокалу. Окрім О. Мишуги, у ній працювали відомі в минулому оперні співачки М. Зотова та О. Муравйова. Викладачі школи мали велике артистичне минуле та педагогічний досвід. Переважно класи вокалу були укомплектовані жіночими голосами, що також вплинуло на рішення М. Лисенка запросити педагога, який би з успіхом працював з чоловіками. В роботі О. Мишугі допомагали дві його асистентки О. Фалькевич та Г. Федак, які були добре обізнаними з методикою маестро та вміло використовували її у роботі з вокалістами.

Велику цінність для вітчизняної педагогіки вокалу мають нотатки лекцій і думок О. Мишуги про науку співу. Працюючи професором сольного співу у Вищій музичній школі імені Фредеріка Шопена Варшавського музичного товариства, О. Мишуга написав польською мовою спеціальний підручник, у якому виклав теоретичні засади своєї вокальної школи. На жаль, підручник не був надрукованим і дослідникам творчості видатного співака не вдалося відшукати рукопис. Але зберігся «Зошит» О. Мишуги, який містить записи педагога та двадцяти

двох його учнів польською, російською, французькою, італійською мовами. На початку зошита О. Мишуга занотував свої думки та вислови видатних людей про роль і значення мистецтва в житті людини. Далі вміщено виклад його науково-методичної доповіді. Також у «Зошиті» є письмові звіти учнів про те, як вони розуміють принцип постановки голосу свого педагога. Далі знаходимо лекцію О. Мишуги, прочитану 2 березня 1914 року, в якій викладено думки про розвиток голосу, дихання, вокальну мову, музично-вокальний слух. Також у «Зошит» вклеєно рецензії з газет на виступи співака та записано пісню «Весна», автором якої він є. В кінці зошита вміщено італійсько-польський словник, складений О. Мишугою.

Здійснення аналізу педагогічних принципів роботи О. Мишуги дозволяє розкрити таємниці однієї з найбільш ефективних вітчизняних методик розвитку співацького голосу вокалістів минулого. Особливий інтерес складає методика роботи педагога з вокалістами-початківцями. Більшість педагогів у той час не приділяли особливої уваги початковому етапу постановки голосу, поспішаючи брати в репертуар юного вихованця складні для виконання твори. Недосвідчений співак починав освоювати складний оперний репертуар, не оволодівши засобами вокального виконавства, прийомами координування роботи власного голосового апарату. Такі намагання почасти закінчувалися закріпленням негативних вокальних навичок, а іноді і втратою голосу.

У класі О. Мишуги початковому етапу занять надавали особливого значення. Маєстро прагнув спершу навчити вихованця основ звуковидобування та звуковедення, озброїти його ефективними засобами формування співацького звука, навичками резонансного співу. Педагог наполегливо працював над виробленням правильного примарного тону, не поспішаючи розширювати діапазон голосу, поки не сформовані основні тони центрального відрізка діапазону. Пройшовши складний шлях професійного становлення, О. Мишуга розумів наскільки важливим є формування правильних вокальних установок вже на початкових етапах освоєння науки вокалу. Адже не напружене, вільне звуковедення, володіння навичками резонансного співу, вміння використовувати захисні механізми фонації є запорукою вокального довголіття співака, його професійної творчої реалізації.

Основним постулатом вокальної методики О. Мишуги було твердження про те, що спів є продовженням мови. Спів без чіткої дикції та правильного фразування він вважав бездушним. Тому робота над виробленням чіткої дикції та виразної вимови слова була першочерговим завданням навчання. Так, педагог вимагав формувати слова в передній частині ротової порожнини, вимовляти звуки кінчиком язика, губами і зубами. Він наполягав на тому, що кожне слово в співі має бути завершеним у фонетичному розумінні, щоб склади, що становлять те чи інше слово, з'єднувалися між собою нерозривним звуком. О. Мишуга стверджував, що правильної вимови слів та складів можна було б досягнути набагато легше, якби дітей змалку вчили правильно вимовляти звуки мови. Педагог вважав, що сформованість вміння чітко вимовляти слова у правильній позиції важлива як для співаків, так і для лекторів, акторів, оскільки це допомагає уникати швидкої втомлюваності голосу.

З метою формування правильної позиції звуку О. Мишуга пропонував учням спочатку починати розспівуватися з закритим ротом, спрямовуючи дихання в резонатори, намагаючись запам'ятати правильну направленість голосу. Далі педагог вимагав співати так само на *portando*, але з направленням звуку через носовий прохід, зближуючи корінь язика та м'яке піднебіння. Співаючи першим та другим способом, необхідно було уявляти вимову того чи іншого голосного звуку. Таким чином учні вчилися формувати голосні в одній позиції, уподібнюючи їх звучання, що сприяло виробленню навички кантиленного співу. У своїй науково-методичній доповіді О. Мишуга зазначає: «Завданням науки співу має бути вирівнювання голосних шляхом співування всіх цих голосних, щоб барва голосу, його тембр були по можливості однаковими на відкритих, напіввідкритих і закритих голосних» [4, с. 289]. Для того, щоб проілюструвати вміння всіх своїх учнів без виключення формувати звук в одній позиції на відкритому іспиті, усі вони по черзі співали гаму, потім різні вправи та вокальні

ансамблі. За свідченням присутніх, на іспиті всі голоси звучали як один навіть у трелях, що свідчило про вміння педагога донести суть своєї школи до кожного вихованця.

Вимовляти голосні звуки педагог вимагав не на горлі, а у високій позиції, чітко, ясно, ніби ізольовано від рота і губ, перед ними. О. Мишуга говорив, що для того, щоб добре зрозуміти правильне звучання голосу, необхідно уявляти звук опертим на дві точки, основна з яких знаходиться у резонансному пункті, а друга – це три компоненти артикуляції: кінець язика, нижні зуби і губи, об'єднані в одне ціле.

Звук О. Мишуга вимагав вести по найвищій лінії, від піднятого м'якого піднебіння по куполі твердого піднебіння до резонансного пункту (місця, де голос звучить найкраще). При чому звук мав бути максимально зконцентрованим, закритим, темним. У своїх нотатках педагог радить уявляти голос як звуковий струмінь, лінію, яка проходить між вібруючими точками. Початок лінії знаходиться у голосовій щілині, а кінець упирається в резонансний пункт. Педагог науково обґрунтовував усі завдання, які ставив перед учнями, використовував багато унаочнень, ілюстрував вокальний матеріал власним голосом. Він прагнув формування глибокої усвідомленості всіх вокальних дій його вихованцями.

Цікавими є погляди педагога на процес розвитку вокального дихання. Вдих він радив робити легко, безшумно, при утримуванні відкритого горла, максимально розширеного біля голосових складок. Вдихати повітря О. Мишуга радив через ніс при закритому роті, коли це можливо. Для максимального наповнення легенів повітрям необхідно вдихати при розширених нижніх ребрах і дещо виставленій вперед верхній частині живота. У роботі з вокалістами О. Мишуга послуговувався методом розвитку вокального дихання без використання голосу. Так, педагог радив тренувати дихання при розведених у сторони руках. У такому положенні необхідно було вдихнути максимальну кількість повітря, на кілька секунд затримати його, залишаючи грудну клітку розширеною і тільки після цього починати процес видиху з опусканням рук. Атаку звуку педагог вимагав робити впевнено, рішуче, спрямовуючи звук у напрямку маленького язичка та носового продишу, майже раптово заповнюючи піднебіння вібруючим голосом і концентруючи його в резонансному пункті, який знаходиться в щілині двох верхніх центральних зубів у районі їх коренів [4].

Особливо цінним у методиці О. Мишуги було те, що в ході роботи над голосом він прагнув привити своїм вихованцям педагогічні навички. Так, на заняттях, які тривали від самого ранку до вечора, обов'язково мали бути присутні усі учні класу. Педагог часто просив вихованців виправляти помилки своїх однокласників, вимагав від них вміння обґрунтувати зауваження, вказати шляхи виправлення зазначених помилок. О. Мишуга прагнув виробити в учнів вокальний слух, який би дозволяв їм аналізувати власні та чужі недоліки фонації. Педагог використовував у власній практиці ефективні прийоми розвитку вокально-слухових умінь. Так, він пропонував кільком учням почергово виконувати одну вокально-технічну вправу, виправляв їх та зосереджував увагу кожного на звучанні голосу до зауваження та після нього. О. Мишуга говорив: «Ви маєте слухати один одного, щоб виробити вокальний слух у себе і зрозуміти свої помилки, зрозумівши чужі. Свого голосу ти ніколи не можеш чути таким, яким він є справді назовні для слухачів, бо ти його чуєш з середини, як ще не вмієш співати» [4, с. 117]. Така робота була спрямованою на розвиток вокально-слухових умінь, які в сучасній педагогічній науці називають активним вокально-педагогічним слухом. У системі музично-педагогічної освіти формуванню активних вокально-слухових умінь необхідно надавати особливого значення, оскільки їх розвиток дозволяє зробити процес голосоутворення усвідомленим, ефективно здійснювати координування співацького процесу інших. О. Мишуга дає власне визначення цього поняття: «Музично-вокальний слух – це вміння відрізняти звуковисотну різницю, фальш в розумінні тембрального забарвлення голосу і правильного його звучання» [4, с. 286]. О. Мишуга наполягав на тому, що вокальний слух необхідно цілеспрямовано розвивати, оскільки він не дається людині від природи.

Не багатьом педагогам вдавалося поєднувати постановку голосу з викладом наукових основ методики вокалу. Але для О. Мишуги виховання молодих співаків, здатних займатися педагогічною роботою, розвиваючи українську школу співу, було першочерговим завданням.

О. Мишуга створив власну методику постановки співацького голосу, яка вирізнялася з-поміж інших методик видатних педагогів прагненням домогтися цілковитої усвідомленості учнями всіх вокальних законів, досягнення якнайглибшого наукового підходу у викладанні основ вокалу. Незвичним навіть для сучасної системи мистецької освіти було використання особливої форми складання вокалістами іспиту з виконавської майстерності. Прагнучи перевірити глибину усвідомлення учнями основ процесу звукоутворення та звуковедення, перед початком співу педагог пропонував їм пояснити, у чому в їх розумінні полягає суть роботи з постановки голосу. Далі учень мав з використанням різних прикладів розповісти, яким чином можна досягнути мети вокального навчання за методикою О. Мишуги. У письмовому вигляді звіти вихованців подані у «Зошиті» О. Мишуги. Майже під кожним звітом педагог дає лаконічну характеристику-оцінку, в якій аналізує глибину засвоєння учнями основ його вокальної методики.

Прагнучи якнайширше популяризувати власний метод виховання співаків, О. Мишуга проводив іспит відкрито для громадськості. Не тримав у секреті власних інноваційних підходів у роботі з виховання співацького голосу, але, навпаки, висвітлював їх для широкого загалу. Відкриті іспити своїх учнів педагог проводив, працюючи і у музично-драматичній школі Миколи Лисенка, і у Варшавській вищій музичній школі імені Фредеріка Шопена.

Основною метою О. Мишуги було поставити школу співу в Україні на наукову основу, позбавити превалювання емпіричності у вокальній методиці. Навчаючи співу, педагог приділяв значну увагу теорії вокалу, анатомії голосового апарату, використовував велику кількість ілюстративного матеріалу: спеціальних малюнків, діаграм, макетів. В. Щербаківський писав: «У лекціях Мишуги спів, співацька штука піднімалася на найвищий ступінь, на рівень точної науки, найтемніші речі у співі стали ясними, зрозумілими» [4, с. 344-345]. Педагог прагнув, щоб учень не тільки співав, але й був свідомими того, що відбувається з його голосовим апаратом під час фонації.

Як педагог, О. Мишуга був дуже вимогливим і не терпів неухважного ставлення до занять та до власного голосу кожного вокаліста. Своїм учням він говорив: «Моя школа вимагає постійних вправ, постійної роботи над собою. Я сам, якби не працював так над собою, не тільки не був би артистом, а був би таким безголосим, які усі оті, що ото ходять по вулиці...» [4, с. 25]. Він підкреслював, що голос – це досконалий музичний інструмент, який може передати більше відтінків звуку, ніж симфонічний оркестр.

Значну увагу педагог приділяв загальному культурному розвитку особистості музиканта, вважав, що навіть володіючи гарним голосом, але не маючи глибокої освіти, артист не зможе піднятися на вершину музичного мистецтва. Наполягав на тому, щоб учні окрім занять з постановки голосу вивчали естетику, літературу, історію, психологію, образотворче мистецтво, відвідували театри та музеї.

Праця О. Мишуги на Батьківщині, як педагога, мала визначні наслідки для становлення української академічної школи співу. Вихованцями маестро стали відомі в Україні та за її межами оперні співаки. А особливості проведення занять у формі лекцій, які передбачали активне включення учнів у педагогічну роботу, дозволило виховати плеяду талановитих педагогів, які продовжили традиції вокальної школи О. Мишуги.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Становлення вокально-професійної освіти в Україні: проблеми поліетнічності: дослідницька праця / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : Українська ідея, 1999. – 28 с.
2. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія / Валентина Геніївна Антонюк. – Київ : Українська ідея, 2001. – 144 с.
3. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва [підруч. для вищ. муз. навч. закл.] / Богдан Пилипович Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. – Київ.: НМАУ, 1997. – 318 с.
4. Головащенко М. Олександр Мишуга – король тенорів / Михайло Головащенко. – Київ : Музична Україна, 2004. – 610 с.

5. Головащенко М. Олександр Мишуга. Спогади, матеріали, листи / Михайло Головащенко. – Київ : Музична Україна, 1971. – 779 с.
6. Деркач І. Видатний співак Олександр Мишуга : Спогади / Іван Деркач. – Львів : Каменяр, 1964. – 119 с.
7. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло Венедиктович Микиша / літ. виклад М. Головащенко. – Київ : Муз. Україна, 1971. – 90 с.
8. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХІХ - початок ХХ ст.) : монографія / О. В. Михайличенко. – Київ : Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 340 с.

The article deals with the analysis of pedagogical experience of the outstanding opera singer and teacher Oleksandr Myshuha. His activity has made the powerful basis for further development of national vocal art and domestic school of singing. He was one of the first among the representatives of domestic art who sought to create scientific bases of the Ukrainian school of singing and achieve its recognition in world art space. The principles of work of the teacher which consist in an interpretation of the singing process as prolonged language, preservation of naturalness and relaxedness of operation of the voice device, search of optimum conditions of involvement of resonatory system of the voice device in singing, activation of corporal and muscular feelings in resonant point are considered. The task of the teacher was not only to teach pupils singing, but also to make them realizing what happens to their voice while singing.

In the work methods of vocal education used by Oleksandr Myshuha are considered as ones directed to formation of scientific and methodological knowledge and skills of his pupils. So, the technique of training, the scientific fundamentals of vocal pedagogics including teacher's expression, stimulation of students to deep comprehension of a technique of voice training, implementation of the analysis of the methods used by Oleksandr Myshuha at the lessons have been revealed. The features of use of illustrative materials (schemes, drawings) at classes are considered. Teaching in the form of lectures to be attended by all pupils of the class allowed to bring up a group of talented teachers, on the traditions of vocal school of Oleksandr Myshuha. The teacher paid the considerable attention to the general cultural development of the identity of the musician and considered that even possessing a good voice, but not having music education an actor won't be able to be successful in music art. He insisted that pupils except classes in voice training studied an esthetics, literature, history, psychology, the fine arts, visited theaters and the museums.

Oleksandr Myshuha's works as a teacher had the outstanding consequences for formation of the Ukrainian academic school of singing. His pupils were known opera singers in Ukraine and abroad.

Key words: *Oleksandr Myshuha, patriotic vocal pedagogy, development of singing voice, teacher-singer, methodological principles.*

УДК 372. 878

Валентин Рева
Valentyn Reva

КУЛЬТУРА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛУШАТЕЛЯ: ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

THE CULTURE OF LISTENER'S MUSICAL PERCEPTION: PRINCIPLES OF EDUCATION

Одна из актуальных задач педагогики искусства – сделать взаимодействие человека с музыкой непрерывным. При условии научно-обоснованных принципов воспитания культуры музыкального восприятия могут инициироваться процессы достраивания художественной культуры слушателя в соответствии с его индивидуальными стратегиями совершенствования духовного мира. Психосоциальные возможности общения с музыкальным искусством представляют открытую динамическую систему, не поддающуюся целостной регуляции, активизирующуюся не только за счёт ресурсов сознания, воли и знаний человека, но и подсознания, интуиции, телесного опыта,

их кооперативного взаємодія в процесах музикального творчествa. Принципи «духовно-телесного резонанса», «усилення музикального восприяття життєвим и художественним контекстом» образують теоретическую, емоційно-ціннісну и естетическую модель педагогики искусства, на матеріалі котрої може бути побудована цілісна система музикального виховання, ненав'язливого приобщення человека к искусству. В своєму вищому гуманістическому назначенні восприяття музики слугує універсальним средством розвитку чутливості, емоційної отзывчивості, необхідної для успішної адаптації человека в соціумі. Внедрення принципів розвитку музикального восприяття, основаних на інтонаційно-телесній моделі музики, в педагогическую дійсність відкриває перспективи совершенствовання музикального виховання, преодолення предметно-зрительних установок, візуалізації содержания музики, як не відповідаючих її природі.

Ключевые слова: *виховання, культура музикального восприяття, емоційна сфера, принцип інтонаційно-телесного резонанса, принцип усилення музикального восприяття життєвим и художественним контекстом.*

Формирование культуры музикального восприяття представляє комплексний процес, котрий не може бути актуалізований вне взаємозв'язку с естетическим розвитком человека. Как духовно-ціннісне новообразование, культура музикального восприяття визначається переживаннями слухача, емоційними відкликами, розумінням мови художественних образів, умінням переводити їх на личнісний код. В умовях підготовленого восприяття музика стає ефективним средством окультування чутливої сфери человека, как одной из базових основ життя, підтримання рівноваги в системі «emotio-ratio», задоволення потребностей в творчестві, насладженні, невербальному общенні – вихованні в широкому значенні цього слова.

Исследование музикального восприяття має багатовікову історію. Попитки наукового осмислення проблеми підприємались еще в античній естетикі и затем на протязенні тисячелетий активно обсуждались учёными самых различных специализаций, представителями как гуманитарных, так и естественных наук. На рубеже XX-XXI веков теория музикального восприяття оформилась в отдельную отрасль знания, предметом котрого явились закономірності художественного и естетического освоения музики человеком. Вопросы музикального восприяття получили отражение в многочисленных исследованиях психологов, социологов, физиологов, эстетиков, педагогов, музыковедов. В структуре музикального восприяття выделены такие свойства как образность, відкритість, цілісність, емоційність, асоціативність, варіативність, антиципативність, осмисленність, інтуїтивність, аперцептивність, избирательность, константність, симульганність, інерційність и др. В качестве условия полноценного восприяття музики визначається слуховая активність, способность к сотворчеству, а ведущего метода виховання – установленіе продуктивного общенія с художественным миром музикального произведения.

Вместе с тем, несмотря на обширный научный материал, накопленный в теории музикального восприяття, многие вопросы развития этой способности у слухачей остаются изученными недостаточно. В их числе – принципы, руководствуясь котрыми возможно построение цілісної моделі виховання культуры музикального восприяття, обоснование методов педагогической коррекції данным процессом. В учебных пособиях разделы, посвящённые проблеме педагогики музикального восприяття, отсутствуют. Не наблюдается согласованных представлений об этом у методистов, научных работников. Сложные и ответственные задачи формирования музикального восприяття учителям музики приходится решать самостоятельно, не имея для этого должной теоретической подготовки, научно обоснованных рекомендаций, оперативной психолого-педагогической информации. Процесс организации музикального восприяття подменяется литературными или надуманными сюжетами, субъективными истолкованиями музикальных образов, «подтягиванием» их до уровня життєвого содержания, свободными асоціациями, формалізацією выразительных средств и пр. Содержание музикального произведения нередко предстає перед слухачами

(детьми, учащимися, студентами) как нерасчленённая звуковая конструкция – вне связи с интонаций, эмоциями и переживаниями человека, другими искусствами, с жизнью в целом. Обоснование принципов воспитания культуры музыкального восприятия, отвечающих интонационной природе музыки, учитывающих особенности воссоздания жизни через звуковые образы, явилось целью статьи.

Закономерности музыкального восприятия не могут быть выведены из методологических позиций вычислительных подходов, исключая из художественного познания присутствие субъективных факторов. В восприятии искусства они приобретают доминирующее значение. Общаясь с ним, человек познаёт не только непосредственно содержание, но и самого себя, палитру собственных чувств, эмоций, непроизвольно изменяет свой внутренний мир. Учитывая это, научный интерес представляет исследование музыкального восприятия как разновидности открытых, динамических систем, обладающих безграничным многообразием модификаций познания: субъективных и объективных, осознаваемых и неосознаваемых, устойчивых и неустойчивых, закономерных и случайных, духовных и телесных. Одним из коррелятов динамического подхода является методология инкарнированного познания, устанавливающего зависимость его не только от знаний и информации, сознания в целом, но и телесного опыта человека, широкого биологического, психологического и культурного контекстов жизни. Согласно установкам динамического подхода, познание обусловлено как мыслительными действиями, так и телесностью человека, теми типами опыта, «которые происходят из того, что познающий обладает телом с его различными сенсомоторными способностями» [1, с. 172]. В свете этих представлений восприятие музыки может быть рассмотрено как динамическая структура-процесс, опирающаяся на духовный и телесный опыт слушателя.¹

Первым в музыковедении, затем и в своей педагогической деятельности обратил на это внимание Б. В. Асафьев: «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого...» [3, с. 212]. Интонация – смысловая парадигма музыкального восприятия. Связанные с ней телесные реакции представляют не просто двигательные реакции, а уникальные формы проявления музыкального сознания, «обнаружения человеческого интеллекта» (Б. В. Асафьев) [3], «параллельные языки музыки» (В. В. Медушевский) [4], выражения духовности в широком значении этого понятия, охватывающего сферу эмоций, чувств, образного мышления, ассоциаций, эстетических переживаний. Понимание музыкальной интонации как выражения духовности в звуковых образах чрезвычайно важно для педагогики искусства. «Разрыв между не слышащим знанием и смысловой красотой музыки, познаваемой интонационно-энергично..., большая проблема музыкального образования, – пишет В. В. Медушевский. <...>. Гуманитарным наукам требовалось бы от множественно-компонентных, фактически агрегативных представлений о реальности перейти к энергично-смысловому пониманию» [4, с. 225, 196].

В свете этих методологических установок остановимся подробнее на анализе двух, на наш взгляд, ключевых принципов воспитания культуры музыкального восприятия слушателя, а именно: духовно-телесного резонанса и усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом.

Принцип духовно-телесного резонанса. В современной гуманитарной науке отсутствует согласованное понимание духовности как субстанции, обусловленной научным сознанием, знаниями, религией, искусством. Рассматривая этимологию слова «духовность» в культурно-антропологическом плане, можно обнаружить привязанность его к таким составляющим как знание, творчество, коммуникация. Через них осуществляется связь субъекта с обществом и другими людьми. Духовное, – согласно словарю С. И. Ожегова, – означает то, что относится к области духа (психике, сознанию, переживаниям). Близкое этому слову «душевный»,

¹ В научной литературе различают понятия «тело» как физический объект и «телесность» человека. «Человеческая телесность есть одухотворенное тело, – пишет Т. С. Леви, – проявляющееся в динамике и статике (движении и форме), имеющее внутреннюю и внешнюю составляющие» [2, с. 410].

подразумевают искренность, дружелюбие [5, с. 157, 158]. В немецком языке слово «духовность» (geist) применяется для выражения морального состояния, а душевность (herzlich) – сердечности, искренности. В английском языке – «духовное» и «душевное» объединяются одним словом «spiritual». По утверждению К. Юнга: «Отличительными признаками духа являются: во-первых, принцип спонтанного движения и деятельности; во-вторых, стихийная способность продуцировать образы независимо от чувственного восприятия; в-третьих, автономное и независимое манипулирование этими образами» [6, с. 294].

Можно сказать, что духовное связано с такими сферами деятельности, которые определяют поиски смыслов жизни, а душевное – отдельные свойства личности (мягкость, сердечность, отзывчивость и пр.). Как отмечал К. Юнг: «Специфическое развитие человеческих представлений о духе основывается на признании того, что незримое присутствие является психическим феноменом, то есть чьим-то собственным духом, что он состоит не только из всплесков жизни, но также из формальных продуктов. Среди первых наиболее выделяются образы и нечеткие представления, заполняющее наше внутреннее поле зрения; среди последних – мышление и разум, которые организуют мир образов» [Там же, с. 292]. Духовное выступает показателем иерархии ценностей, относящихся как к научному, так и художественному освоению мира. Альтернативой духовного является бездуховное, как разрушительная сила, подмена высших сфер культуры низшими, представлений о добре и зле, возвышенном и низменном, нравственном и безнравственном, гуманном и антигуманном. «Содержание духовности как определенного качества человеческого бытия интегрирует мысль, знание и чувство-переживание с действием-поведением, – считает Л. П. Буева. – В обретении смысла знания и ценности личностно переживаются». В сфере духовной жизни человека осуществляется осмысление и выбор идеалов, ценностей, целеполагание не просто на основе усвоения знаний, почерпнутых из учебников, «архивов» культуры, но осмысления и переживания личного жизненного опыта» [7, с. 5].

Музыкальное искусство является уникальной формой концентрации духовности. Восприятие его духовных смыслов формирует у человека ощущение личностного присутствия в целостном контексте культуры. В музыкальных образах получают интонационное воплощение такие неподдающиеся предметному измерению субстанции духовного, которые основаны на звуковом воздействии: психика, эмоциональные сферы, гармония телесного и ментального, не овеществленного взаимодействия с миром, невербальной коммуникации, интуиции как уникального способа ориентации в социуме. Музыка всецело является отражением духовного отношения к миру, озвучивает абсолютно все стороны деятельности, выступает мощным энергетическим фактором, пронизывающим жизнь, включая такие ее составляющие как представления об истине, счастье, любви, красоте, добродетели, нравственных, эстетических и мировоззренческих идеалах. Эти артефакты духовности не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, неотделимы от человека, в том числе и его телесной организации как живого существа.¹

Понять механизмы постижения духовной культуры через восприятие музыки вне осмысления телесных составляющих практически невозможно. В онтологической науке феномен телесности длительное время рассматривался односторонне как следствие одухотворенности тела, а само тело – как консервативный физический объект, не несущий духовной нагрузки, как иррациональное начало, стихия, источник хаоса, в противовес сознанию – как средоточию ясности, порядка и рациональности. Исключение телесного из духовной сферы, противопоставление его сознанию затрудняло осмысление таких творческих явлений как

¹ Телесность человека рассматривается в психологии «как квазипредметная реальность, не совпадающая с анатомическим телом, с одной стороны, а с другой – служащая базой, порождающей конструкцию для смысловых интенций субъекта, которые присутствуют в его деятельности и отражаются в сознании. Парадокс состоит в том, что «тело» личности выходит за пределы тела в его физикалистском понимании и одновременно укоренено в моторных и аффективных схемах поведения» [8, с. 64].

восприятие музыки, оказывающей непосредственное воздействие на тело и только через него на сознание. Отсутствие научно обоснованных представлений о природе телесного негативно отразилось на результатах специального и общего музыкального образования, подготовке слушателей к общению с искусством, развития способности музыкального восприятия. Истинные ценности музыкальной культуры, остаются невостребованными в обществе, в том числе по причине неумения подключать к восприятию жизненный опыт, устанавливать взаимосвязь духовного и телесного в содержании искусства.

Уже в природе самого звука таится энергия непосредственного воздействия на мышечную систему человека, «приглашения» к диалогу с музыкальным содержанием, минуя сознание. Логическая аргументация интонационно-звуковых структур наступает позже. Телесные реакции становятся опосредующим звеном между эмоциональным откликом слушателя и мышлением. Ими обусловлено вхождение в интонационно-образное пространство музыки: переживание, внутреннее созерцание, погружение в образный мир, рефлексия. При удачно выбранном ракурсе восприятия диалогичность общения не ограничивается рамками художественного мира музыкального произведения, выходит далеко за его пределы, трансформируется в созидательный диалог сознания и тела.

Принцип усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом. Музыка – абстрагированное искусство. Её содержание, отличающееся невещественностью и неуловимостью образов, не может быть до конца понято из самого себя, нуждается в дополнительных разъяснениях, в том числе средствами других искусств. Они позволяют воссоздавать художественный образ в заданном композитором интонационно-смысловом ключе. В основу принципа окружения музыкального восприятия художественным контекстом положен тезис о плодотворности комплексного воздействия искусств на человека, общности их механизмов в отражении действительности, «один источник – жизнь, один предмет исследования – человек».

Под контекстом в нашем исследовании понимаются такие смысловые взаимосвязи, которые позволяют устанавливать смысловое единство музыкального восприятия, как с внутрисконструктурным содержанием музыки, так и с её внешними связями. Внутренний контекст определяется соотношением различных сторон самого музыкального произведения (средств художественной выразительности, формы, жанра, стиля и пр.), внешний – взаимосвязью элементов окружения, непосредственно с музыкой не связанных. Применительно к рассматриваемой проблеме особое значение приобретает внешний, более широкий по отношению к музыке контекст, которым является практически вся область искусства и жизнь в целом. Влияние его в педагогическом процессе нельзя недооценивать. Образую духовную ауру, окружение контекстом привносит в восприятие особое духовно-телесное наполнение, без которого познание личностных смыслов в музыке невозможно по определению.

В методике окружения музыкального восприятия контекстом следует различать основные и второстепенные элементы, приобретающие важное конструктивное значение. В одних случаях, внимание слушателя может быть обращено на анализ непосредственно самих музыкальных структур, в других – на взаимосвязь их с окружающими музыкальными жизненными прообразами. Музыкальное искусство воздействует на слушателя через звуковые представления, которые можно охватить только чувственным восприятием. Попасть в художественный мир музыкального произведения иными путями невозможно. Значение контекста состоит не во внешних пояснениях и описаниях музыкального содержания, не в переводе образов музыки на язык упрощённых аналогий, а в выделении с помощью других искусств художественных смыслов, близких жизненному опыту ребёнка. Глубокий эмоциональный отклик активизирует деятельность сознания, становится «пусковым механизмом» восприятия.

Центром восприятия на уроке должно стать само музыкальное произведение. В нём, как и в любом другом вариативном объекте, можно выделить как главные, так и фоновые элементы, от которых отталкивается восприятие, зависит его содержание. Каждый человек по-своему

приходить к их определению. Для одних доминантными оказываются жанровые особенности музыки, для других – яркие ритмоинтонации, третьих привлекает тембр звучания. На первых этапах необходимо так организовать восприятие, чтобы центром внимания слушателя стала, прежде всего, эмоциональная сторона музыки как наиболее постоянный инвариант содержания, доступный восприятию.

Ответственной педагогической задачей в этой связи становится наведение внимания слушателей на наиболее яркие в эмоциональном отношении проявления музыки, «всплески чувств», её доминантные интонационные центры. Характер контекста варьируется в зависимости от музыкального содержания, образного видения музыки самим педагогом, общего уровня развития учащихся. Музыкальные переживания, эфемерные по своей природе и обычно трудно фиксируемые словом, могут получить усиление через поэтическую интонацию, сценическое действие, сказку, пластическое движение, литературный сюжет, жизненную аналогию и пр. Удачно подобранный контекст наполняет восприятие музыки дополнительными художественными смыслами.

Окружая музыкальное восприятие художественным контекстом, необходимо учитывать специфику каждого из искусств. Так, музыка сильна своим эмоциональным воздействием, но вместе с тем ограничена в возможности изображать действительность конкретно, как это делает живопись или литература. Если основным носителем художественного содержания в музыке является интонация, то в литературе им становится слово, в живописи – цвет, в графике – линия, в хореографии – пластика, движение.

Тесными ассоциативными связями соединено восприятие музыки с телесными движениями, жестами, мимикой, хореографическим началом. Последние могут быть рассмотрены как один из способов интерпретации музыки, непосредственного соучастия слушателя в творческом процессе. Фиксируя в движениях свои переживания, он вслушивается в музыку, по-своему раскрывает художественный образ, становится как соавтором музыкального произведения. Как свидетельствуют наши наблюдения, выразительные движения становятся особенно эффективными не в изолированном виде, а во взаимосвязи с другими действиями. При этом, в отличие от эвритмии, использующей специально разработанные движения, слушатель прибегает к естественным непроизвольно возникающим двигательным аналогиям, идущими как бы «из души». Эти движения не репетируются, не готовятся заранее. Техника их исполнения может совершенствоваться «методом зеркала», непосредственно в процессе работы над музыкальным произведением, что требует от педагога достаточной интонационно-пластической культуры, хореографической подготовки, умения управлять своим телом. Об направленности музыкального восприятия могут свидетельствовать телесные реакции, например, брови, приподнятые вверх – недоумение; глаза, отведенные в сторону – застенчивость; втягивание головы в плечи – ужас; опускание вниз – горе; складывания рук в мольбе – просьбу; плотно сомкнутые губы – решительность и др.

Рассматривая виды контекста в качестве ситуативных факторов воспитания культуры музыкального восприятия, ранжируем их по следующим типологическим признакам:

- интонационно-поэтический контекст, эмоционально близкий образному содержанию музыки;
- литературно-сюжетный контекст, формирующий художественные установки восприятия музыки;
- алитерационно-инструментальный контекст, связанный с восприятием вокальной музыки, анализом отдельных звуков, интонаций, фразировки, артикуляции, приемов исполнения, создающих акустическую атмосферу музыкального воздействия;
- кинестетический контекст, подключающий к восприятию позы, положения и осанку человеческого тела;
- психосоматический контекст, включающий соматические и физиологические реакции человека;

- интонационно-пластический контекст, охватывающий жесты, пластику рук, мимику, пантомимику, характеристические движения;
- хореографический контекст, основанный на использовании танцевальных движений;
- художественно-графический контекст, использующий репродукции живописи, графики речевых интонаций и типов эмоционально-дыхательных движений;
- историко-информационный контекст, знакомящий слушателя с историей создания музыкальных произведений, особенностями художественной эпохи, социального уклада жизни;
- эстетический контекст, устанавливающий критерий прекрасного в жизни и в искусстве;
- аксиологический контекст, связанный с ценностными ориентациями слушателя в искусстве;
- жанрово-стилевой контекст, характеризующий систему жанров и средств музыкальной выразительности, свойственных творчеству отдельных композиторов и эпохальных стилей;
- жизненно-прикладной контекст, раскрывающий связь музыки с жизнью.

Сокровищница музыкальной культуры неисчерпаема. Ее невозможно освоить за годы учебы в школе. Важно подготовить человека к самостоятельному общению с искусством, сформировать умения организовывать свое музыкальное восприятие. Одна из актуальных долговременных задач педагогики искусства – сделать взаимодействие слушателя с музыкой непрерывным. При условии применения научно-обоснованных принципов воспитания культуры музыкального восприятия могут инициироваться процессы достраивания субъективных образов восприятия в соответствии с личностными познавательными стратегиями слушателя, самосовершенствования, согласования образного содержания с собственной эмоциональной сферой, чувствами, мироощущением. На этой уникальной звуковой дидактике восприятия и обусловленных им эстетических переживаниях основываются механизмы воспитания человека искусством, «подтягивания» к духовным идеалам художественной культуры.

Наряду с духовно-телесным резонансом и усилением музыкального восприятия контекстом большое значение приобретает актуализация принципов чувствительности к первоначальным воздействиям музыки, увлеченности процессом музыкального восприятия. Их психолого-педагогическая значимость заключена в формировании оценочного отношения к музыке как слуховому эстетико-смысловому явлению, сглаживании визуального регистра восприятия, инициировании ассоциативных представлений художественного типа как условия продуктивного общения с музыкальным искусством. Увлечься музыкой – значит уметь откликнуться на содержание, включиться в сопереживание. Эстетическое впечатление служит побуждающим мотивом музыкального восприятия, а его итогом – постижение личностных смыслов в музыкальном искусстве, наслаждении им.

Психосоциальные возможности общения с музыкальным искусством представляют динамическую систему, не поддающуюся целостной регуляции, активизирующуюся не только за счет ресурсов сознания, воли и знаний человека, но и подсознания, интуиции, телесного опыта, их кооперативного взаимодействия в процессах музыкального творчества. Данный тезис рассматривается нами в качестве основополагающего в воспитании культуры музыкального восприятия, педагогики искусства в целом как института, ставящего целью приобщение к музыке всех без исключения людей, создания максимальных возможностей для духовной самореализации в жизни через искусство.

Выделенные принципы, в дополнение к тому, что уже известно о механизмах формирования музыкального восприятия и проверено практикой, могут дополнить педагогику новыми эмпирическими фактами обнаружения в музыке духовного и телесного присутствия человека. Воспитание культуры музыкального восприятия основано на закономерностях функционирования музыки в социуме как искусства звуков и интонаций, а не упрощенных представителей как средстве иллюстрации жизни. В своем высшем гуманистическом назначении восприятие музыки

служит универсальным средством развития чувственности, эмоциональной отзывчивости, невербальной коммуникации, необходимой для адаптации человека в жизни.

Скачки в высокие нравственно-эстетические смыслы музыкальной культуры, минуя телесный уровень восприятия, не приводят, к значимым педагогическим результатам, выглядят наивно. Музыка открыта для восприятия, наполнена духовно-телесными ориентирами, близкими человеку, не должна предъявляться слушателю в форме сухих теоретических деклараций, голых абстракций, бездоказательных схем и умозаключений. Музыкальное восприятие не имеет временных ограничений, постоянно обновляется, зависит от жизненного опыта слушателя, интересов, образования, личностных устремлений, художественного окружения. Ответственной задачей педагогики, всех действий, связанных с восприятием музыки является раскрытие тех сторон ее содержания, которые смогут «плодоносить» в образном мышлении человека творческими находками, эвристическими открытиями гармонии духовного и телесного в искусстве.

Человеку свойственно стремление к поискам истины, счастья, даже на бытовом уровне осмысления этих понятий. Противоречие жизни заключено в том, что одновременно с этим он неумолимо движется навстречу собственному одиночеству, остается один на один со своими мыслями, воспоминаниями, болезнями, грузом нерешенных жизненных проблем. И только лишь музыка, с ее уникальным свойством мысленного воспроизведения представляет единственно возможный канал связи с миром, источник моральной поддержки, утешения, надежды, когда все другие средства утратили свой ресурс. Об этом не задумывается ребенок, школьник, юноша. К взрослому человеку такое диалектическое прозрение приходит слишком поздно или не приходит совсем. Педагогике необходимо оказывать опережающее воздействие на формирование духовности, максимально пролонгировать общение с высоким искусством, не допускать его минимизации, наполнять сознание облагораживающими музыкальными интонациями. На их материале осуществляется музыкальное воспитание всех странах мира.

Литература

1. Varela F., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind / F. Varela., E. Thompson, E. Rosch. – Cambridge: The MIT Press, 1991. – 340 p.
2. Леви Т. С. Психология телесности в ракурсе личностного развития / Т. С. Леви // Психология телесности между душой и телом. – Ред. -сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М. : АСТ Москва, 2007. – 732 с.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
6. Юнг К. Душа и миф: шесть архетипов / К. Юнг. – М. – К. : ЗАО «Совершенство». – «Port-Royal», 1997. – 384 с.
7. Буева Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л. П. Буева // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 30-40
8. Айламазьян А. М. Связь моторики тела человека с его личностными характеристиками / А. М. Айламазьян, Т. С. Князева // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 63-73

One of the vital tasks of art pedagogics is to facilitate continuous interaction between a man and music. Data-based on science the principles of education of musical perception culture are able to initiate listeners' artistic culture formation in accordance with their individual strategies of inner life progression.

Psychosocial possibilities of communication with music represent open dynamic system, not coherently regulated, activated not only by means of one's conciseness resources, will power and knowledge, but also by means of one's subconciseness, intuition, physical experience, and their cooperative interaction in the process of music creativity. The principles of "intonation-physical response", "surrounding musical perception by means of life and art context", receptivity to the initial music exposure, fascination with the

process of music perception facilitate formation of theoretical, emotional, value and aesthetic pedagogical model of music education, on the basis of which the whole system of musical perception, discreet exposure of a man to art can be built.

In its highest humanistic purpose – music perception may serve as a universal means of receptivity development, emotional responsiveness, necessary for successful adjustment of a man in social environment. Implementation of music perception principles, on the basis of intonation-physical model of music in the pedagogical realities opens perspectives for music education progression, overcoming figural-visual approaches, as well as visualization of music content, contrary to its nature.

Key words: *education, musical perception culture, emotional sphere, the principle of intonation-physical response, the principle of reinforcement of music perception by means of life and artistic context.*

УДК 378:331. 102. 212:78

Тетяна Стратан-Артишкова
Tetiana Stratan-Artyshkova

ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

INNOVATIVE ASPECT OF CREATIVE AND PERFORMING PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC

У статті розкривається інноваційний контекст реконструювання змісту професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта на основі розвитку його суб'єктних характеристик, зокрема авторської спроможності як основи внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження і самореалізації майбутнього фахівця. У структурі творчо-виконавської підготовки виокремлюється інноваційний характер композиторсько-виконавської діяльності, визначається поняття «авторська спроможність», яка характеризується цілісністю, динамічністю, спрямовується на максимальне розкриття творчої індивідуальності, унікальності й неповторності особистості майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова: *професійна підготовка, композиторсько-виконавська діяльність, авторська спроможність, майбутній педагог-музикант.*

Спрямованість педагогічної освіти на індивідуалізований розвиток професійно значущих якостей, професійних компетенцій, перетворення особистістю свого внутрішнього світу і творчу самореалізацію в професії та життєдіяльності на засадах становлення й розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, актуалізує необхідність підвищення якості професійної освіти, її спрямування на кінцевий результат – формування соціально активної, компетентної, духовної, творчої особистості з яскраво вираженою професійною спрямованістю, спроможною до авторства, самовираження й самореалізації в професійній діяльності й життєтворчості.

Розв'язання визначених завдань у системі вищої педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка майбутніх педагогів-музикантів, яка є складною неперервною динамічною системою, що передбачає вдосконалення і розвиток професійно значущих особистісних якостей, інтеграцію, постійне зростання, ґрунтовність і фундаментальність знань, набуття фахових компетентностей і головне – сприяє якісному перетворенню майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу, формуванню його авторської спроможності, що приводить до принципово нового його внутрішнього стану, способу життєдіяльності та життєтворчості.

Сучасними вітчизняними науковцями, педагогами-практиками зроблено значний внесок у теорію та практику професійної освіти. Наукові засади формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва обґрунтовуються в наукових працях Е. Бриліна, Н. Гуральник, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Хомич, О. Щолокової та ін. Особливості впровадження інноваційних методик у навчальний процес вищої педагогічної освіти розкриваються в наукових дослідженнях Л. Василенко, Л. Гусейнової, О. Єременко, К. Завалко, А. Козир, Л. Паньків, О. Ребрової, Р. Савченко, Н. Сегеди та ін.

У фундаментальній праці «Педагогіка: загальна та мистецька» О. Рудницька визначає освіту як процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства [8, с. 22]. Метою мистецької освіти визначається подолання художньої однобічності сприймання і розуміння образного змісту художніх творів різних видів мистецтв [8, с. 29-30].

Слушною є теза О. Отич про те, що мистецька освіта покликана розв'язувати завдання підготовки особистості до аматорської і професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою та технологією [4]. Це посилює вимоги до майбутнього педагога-музиканта як суб'єкта і носія інновацій, який запроваджує новоутворення у традиційну систему освіти, оновлює педагогічний процес, що констатує найвищий ступінь педагогічної творчості педагога.

Мистецька освіта, зазначає Л. Масол, не лише гармонізує взаємозв'язки людини з навколишнім середовищем, а й стимулює художнє самопізнання, сприяє творчій самореалізації особистості, формує ставлення учня до себе, свого внутрішнього світу, адже мистецькі цінності мають унікальну здатність безпосередньо здійснювати «виховні» впливи через емоційні реакції, асоціативно-образні механізми, емпатію, що залишають ніби непомітні, але глибокі «сліди» на соматичному й ментальному рівні [2, с. 22].

Музична освіта, зазначають О. Олексюк, О. Ростовський, – це взаємодія діяльності викладача і діяльності вихованця [3, с. 6], процес і результат музичного навчання, виховання і розвитку особистості, формування її здатності до сприймання, оцінки, інтерпретації, виконання, переживання і творення музики [7, с. 10].

Важливим предметом наукових пошуків мистецької освіти Г. Падалка визначає «формування духовного світу людини, закономірності гармонізації її життя, забезпечення природного входження до соціального середовища» [5, с. 5]. Важливою є концепція Г. Падалки про те, що головною метою розвитку теорії і практики мистецької і музично-педагогічної освіти на сучасному етапі є затребуваність розробки інноваційної проблематики, впровадження інноваційних підходів, виявлення найсуттєвішого, зосередження на проблемах глобальних і своєрідних явищ мистецької освіти, що мотивується особливостями розвитку сучасної мистецької освіти.

Аналіз наукових праць і досліджень з професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і педагогів-музикантів дає змогу констатувати, що вища музично-педагогічна освіта має численні й ґрунтовні наукові здобутки в галузі професійної і фахової підготовки майбутніх фахівців, але в теорії і практиці вищої музично-педагогічної освіти проблема творчовиконавської підготовки майбутнього вчителя музики в системі вищої педагогічної освіти ще не дістала належного теоретичного і практичного обґрунтування й не стала предметом окремого наукового дослідження і у всій її системності, цілісності й інтеграційності ще не вивчалась, хоча для її конструктивного розв'язання в сучасному освітньо-мистецькому просторі вже склалися необхідні передумови.

Сенсом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що спрямовується на розвиток особистості, «спроможної до самореалізації, здатної до сприйняття нового досвіду та організації умов, необхідних для вираження своєї унікальної сутності» [1, с. 83]. Її якісною характеристикою є творчовиконавська підготовка майбутнього педагога-музиканта.

Творчо-виконавська підготовка є складним системно-інтеграційним утворенням і визначає якісно новий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, передбачає розвиток його професійно-особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до мистецьких цінностей, явищ педагогічної реальності, здатності до самовираження і самореалізації у професійній діяльності і життєтворчості.

У структурі творчо-виконавської підготовки слід виокремити композиторсько-виконавську діяльність як важливий компонент, який є самостійним, однак тісно зв'язаний з фаховими дисциплінами (музично-виконавськими, вокально-хоровими, практично-методичними, науково-дослідними) при збереженні їх автономності, класичності й традиційності й водночас передбачає реконструкцію й оновлення змісту творчо-виконавської підготовки, розуміння значущості оволодіння мистецтвом композиторсько-виконавської діяльності у майбутній професії. Саме композиторсько-виконавська діяльність, яка спрямовується на розвиток особистості, здатної реалізувати набутий художньо-інтерпретаційний досвід у власній діяльності, є результатом і вершиною творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У процесі композиторсько-виконавської діяльності розкривається творчий особистісний потенціал учителя музичного мистецтва, універсальні метакультурні якості особистості, що уможлиблює забезпечення успішності, продуктивності, актуальності, адаптивності майбутнього фахівця у різних сферах життєтворчості і професійній діяльності.

Виявити творчі можливості студента, які ще є прихованими, не очікувати, коли майбутній учитель і педагог виявиться як творча особистість у майбутній діяльності, а в умовах навчання у ВНЗ «вивільнити» його творчі здібності і можливості, виявити його унікальність і неповторність, знайти способи розкриття творчого потенціалу майбутнього педагога, «розбудити» потребу і знайти способи реалізації цієї потреби у самовираженні цілком можливо на основі пошуку музично-творчих рішень і їх матеріалізації у «композиторстві» як ключовому виді діяльності у творчій самореалізації і самовираженні. Така спрямованість на творчо-виконавську діяльність змінює позицію майбутнього педагога не тільки як виконавця (інструменталіста, вокаліста, диригента), а й посилює його роль як педагога-композитора, педагога-творця.

Основи композиторської техніки закладаються у всіх фахових дисциплінах, розвиваються і формуються у процесі цілеспрямованої навчально-творчої діяльності у її специфічних формах (композиція, імпровізація, творче музикування). Особливістю цих креативних якостей є те, що вони є точкою перетину різних видів художнього мислення, зокрема, історико-стильового, інтонаційного, інтерпретаційного, наближають навчання до художньої практики. Широкі можливості у цьому плані надають музично-теоретичні дисципліни, зокрема «Історія музичного мистецтва», «Теорія музики та сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», «Поліфонія», «Акомпанемент та імпровізація», «Основи музичної композиції», «Основи композиторської майстерності» за умов тісного зв'язку з предметами музично-виконавського і практично-методичного циклів. Тісний зв'язок між творенням і виконанням музики, композитором і виконавцем, функції яких часто поєднувались (композиторська діяльність виконавця і виконавська діяльність композитора) зумовлюються самою художньою практикою, системою виховання і навчання музиканта, нерозривним зв'язком композиторського і виконавського таланту.

Суть композиторсько-виконавської діяльності полягає в тому, щоб здійснити «співбуттевість» та «діалогічність» (М. Бахтін), тобто такий рух творчої інформації, метою якого є виробництво власне творчого як самоцінного, проектування художнього діалогу, трансформування його у художньому задумі, матеріалізація за допомогою специфічних прийомів і засобів у первинний шар знакового тексту художнього твору, оживлення в новому знаково-символічному варіанті авторського тексту, вивільненні суб'єктивної сутності авторського тексту через суб'єктивність композитора-виконавця й спрямування цієї суб'єктивності на публіку. Тому важливим завданням є організація композиторсько-виконавської діяльності, яка забезпечує можливість виявити суб'єктивність, здатність здійснити цю діяльність, тобто виявити «авторську спроможність». Такий підхід – залучення майбутніх учителів до композиторсько-

виконавської діяльності, в процесі якої і формується авторська спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва – шлях до розвитку його духовно-творчої особистості.

У композиторсько-виконавській діяльності особливо важливою є свобода думки та її вільне, ніким і нічим необмежене вираження у мові музичного мистецтва. Саме це і є передумовою формування авторської спроможності майбутнього вчителя, яка без свободи, польоту думки, уяви, фантазії, довільного пошуку, інтуїтивного рішення, вербалізації і формалізації, не набуває високого розвитку.

Для творчості, зазначає Я. Пономарьов, насамперед потрібний високий рівень загальних здібностей, загального розвитку, загальної культури. В іншому разі особистість не зможе концентрувати суму знань, умінь і навичок, необхідних для її подальшого розвитку, не зможе цілком сформувати свої переконання, мотиви, інтереси, претензії, тобто особисті якості, без яких творчість неможлива [6, с. 27].

У процесі власного творення фіксується активність особистісних засад, момент творчої свободи і самостійності, творчого осяяння і вивільнення, виявляється набутий художньо-пізнавальний і музично-виконавський досвід, що спирається на інтуїцію, емпатію, рефлексію. Якісні характеристики процесу композиторсько-виконавського творення (емоційно-образне мислення, здатність до співпереживання, ідентифікація, індивідуальна неповторність, творче самовираження, рефлексивність, критичне судження) формуються через засвоєння різних взаємопов'язаних видів і форм художнього мислення, тобто сприйняття, інтерпретацію, власне творення.

Основою, що дає змогу педагогу-музиканту «розкриватися» і самовиражатися є наявність психолого-педагогічних якостей і механізмів, індивідуально-особистісних (суб'єктних) характеристик, що становлять кожний із визначених компонентів композиторсько-виконавської діяльності, породжують і створюють системну якість – «авторську спроможність».

Авторську спроможність визначаємо як інтегральну професійно-особистісну якість, яка формується у композиторсько-виконавській діяльності, є системоутвірним чинником композиторсько-виконавської діяльності, сформованість якої здійснює значний синергетичний ефект у процесі творчо-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Рівень сформованості авторської спроможності майбутнього фахівця залежить від ступеня інтеграції структурних компонентів і внутрішніх складників композиторсько-виконавської діяльності, розуміння її важливості у майбутній професійній діяльності, необхідності оволодіння всіма її формами і видами. Показниками авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва визначаємо: високу розвиненість музичних здібностей, здатність до емпатійного перевтілення й оригінальність розв'язання проблеми, музично-теоретичну грамотність, художню ерудованість, гнучкість і креативність мислення, здатність до аналізу та самоаналізу, готовність до інноваційної (творчої) діяльності, самостійність творчого пошуку, здатність виступити автором твору, проекту, заходу, залучити у процес творчості студентів інших курсів, презентувати власний проект в інших загальноосвітніх закладах, впливати на внутрішній світ вихованців засобами власної творчості, сприяти розвитку їх творчих обдаровань, вважати себе творцем цього процесу, творцем людських стосунків, наявність яких дає змогу майбутнім фахівцям плідно і творчо діяти в суспільстві, усвідомлювати своє педагогічне і людське «Я».

Творчо-виконавська підготовка як складний багатоаспектний процес здійснюється на засадах гуманістичної парадигми освіти, передбачає впровадження в її зміст композиторсько-виконавської діяльності, яка характеризується здатністю майбутніх фахівців до інноваційного пошуку, до відтворення музичного образу в різних формах художнього мислення й передбачає досягнення майбутніми фахівцями інтегральної вершини – сформованості авторської спроможності як професійно-особистісної якості майбутнього педагога, що забезпечує його здатність бути автором власного життя і професійної діяльності.

Композиторсько-виконавська діяльність характеризується цілісністю, динамічністю, дає можливість змінити предметно-орієнтовану систему фахової підготовки на інтеграційно-діяльнісну та при збереженні її класичності, традиційної універсальності й фундаментальності створити цілісний інноваційний контекст творчо-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Список використаних джерел

1. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія] / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
4. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / Падалка Галина Микитівна. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – М. : Наука, 1989. – С. 21–34.
7. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч. -метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.

The article deals with the innovative context of the reconstructing content of training of a future teacher of music on the basis of development and subjective characteristics, including the author's ability as the basis of internal spiritual and creative self-expression and self-realization of the future specialist.

In the structure of creative and performing training innovative character of composer and performing activity is singled out, the concept of «author's ability», which is characterized by integrity and dynamic, is defined and directed to maximize disclosure of the creative individuality, uniqueness and originality of personality of a future teacher of music.

Inculcating into scientific circulation the term «author's ability» is defined as professionally important personal quality formed in the creative and performing activity, stating a higher level of spiritual and creative development of a future teacher, based on the perception and interpretation, enabling the personality to reveal oneself in the educational and art space, to create oneself as self-sufficient, mobile and competent person.

Key words: *professional training, creative and performing training, the author's ability, the future teacher of music.*

УДК 726:272-523. 4(477. 43)

Наталя Урсу
Nataliia Ursu

ДОМІНІКАНСЬКИЙ ХРАМ
СВ. МИХАЙЛА АРХАНГЕЛА У КАМ'ЯНЦІ НА ПОДІЛЛІ
ST. MICHAEL ARCHANGEL'S
DOMINICAN TEMPLE IN KAMIANETS ON PODILLIA

Стаття присвячена розгляду храму св. Михайла Архангела для сестер-домініканок у Кам'янці-Подільському. Розглядаються історичні відомості про постання домініканського осередку сестер домініканського ордену. Аналізуються архітектурні особливості, внутрішнє опорядження та засоби художньо-декоративного оформлення споруди.

Ключові слова: Кам'янець, домініканський орден, храм, архітектура, інтер'єр.

Архівні матеріали, так звані костельні Візитації, котрі спираються на старі монастирські документи, свідчать про побудову в Кам'янці для сестер-домініканок у 1615 році на плацу, біля Руської брами, на пожертви новонаверненої прихожанки Єлизавети Цепловської, невеликого дерев'яного костелу з монастирем, присвяченого Непорочному Зачаттю Пресвятої Діви Марії [1, с. 412]. Це був єдиний жіночий монастир проповідницького ордену на території Поділля. Дільницю з невеликим будинком Є. Цепловська викупила у Подільського воєводи Станіслава Лянцкоронського [2, с. 82]. Костел приєднався до створеної рішенням капітули у Римі (1612) Руської провінції домініканців. У 1613 році вона була поділена на контрати [3, с. 259]. Нова Руська провінція імені св. Гіацинта (Яцка) спочатку складалася з трьох контрат: Львівської, Подільської і Покутської [4, с. 1]. Подільська контрата майже цілком відповідала територіальному діленню і, знаходячись у межах Подільського воєводства, поєднувала розташовані на цих землях чоловічі домініканські монастирі: в Кам'янці-Подільському, Смотричі, Летичеві, Бару, Шарівці, Червонограді, Чорткові та Язлівці [3, с. 259]. У 1624 році виникає осередок ордену у прикордонному з Брацлавським воєводством містечку Мурафі; у 60-х роках XVII ст. постають монастирі у Солобківцях і Сокільці, а на початку XVIII ст. у Сидорові оселяються домініканці-обсерванти.

Ще до турецького нашестя 1672 року зусиллями пріориси Марії Вікторії Потоцької на новому місці, біля Вітряної брами, на площі, подарованої Марією Могилянкою (у першому шлюбі Потоцькою), матінкою пріориси Марії Вікторії, було вибудовано кам'яний храм, в котрий сестри ордену не встигли вселитися. За часів турецької окупації його було зруйновано, а черниці роз'їхалися до інших домініканських осередків. Новий кам'яний костел було закладено у 1713 році пріорисою Варварою Корчевською на території купленої садиби, що знаходилася над скелею, біля архієрейської церкви і колишнього цейхгаузу, а існуючу на дільниці кам'яницю перебудовано на монастир. У 1720 році костел було вимуровано, консекровано і надано ім'я св. Михайла Архангела [1, с. 412].

Переважна більшість архітектурних споруд ордену домініканців підлягає мистецтвознавчому аналізу, оскільки храми збереглися до наших часів і використовувалися як парафіяльні костели. Винятком є Червоноградський храм, який лежить в руїнах; Шаровецький костел функціонує як православна церква; Язлівецький ще можна було б врятувати (стоїть без даху); Кам'янецький сестер-домініканок використовувався в якості архівного сховища і знаходився у більш ніж занедбаному стані. Проте, можна зробити мистецтвознавчий аналіз та певні висновки, виходячи з існуючих візуальних, фактологічних, архівних та літературних джерел.

Перший, дерев'яний, костел сестер-домініканок був присвячений Діві Марії не випадково. Більшість домініканських храмів носили ім'я Божої Матері, котра, за переказами, подарувала віруючим через засновника ордену, Святого Домініка, молитву на вервиці (розарію), тому духовність ченців носила Марійний характер. Однак, існували винятки, і деякі домініканські костели присвячувалися іменам святих, покровителів засновників або фундаторів костелів. Про причини пізнішого присвячення храму черниць Святому Михайлу Архангелу в опрацьованих документах і матеріалах не згадується, але безумовно вони існували. Можна зробити припущення, що зміна присвячення храму була пов'язана з допомогою, котру надав черницям у скрутну хвилину староста Тереховлянський Франц Михайло Потоцький, патроном якого був Святий Михайло Архангел [2, с. 83].

Домініканський орден одним із перших на Поділлі почав впроваджувати у процес будівництва храмових споруд камінь та обпалену цеглу. Це було обумовлено недовговічністю дерев'яних споруд, неможливістю належного захисту від ворогів та частими пожежами, що знищували першобудови. Пануючим будівельним матеріалом був тесовий камінь, в деяких районах використовувався місцевий. Розквіт кам'яного будівництва спостерігається після закінчення періоду панування турків, особливо на початку XVIII століття. Активніше починає використовуватися пісковик, що здобувається у каменоломнях Китайгорода, Зінькова, Скали-Подільської та інших; впроваджуються мармурові та алабастрові архітектурні компоненти (Чорнокозинецькі кар'єри); підлога у храмах викладалася з більш твердого, шліфованого тереховлянського каменю, який мав темно-зеленкуваті й червоно-фіолетові відтінки. Різьблений декор фасадів, скульптури, що їх прикрашали, та вівтарі в інтер'єрах виконувалися з м'якого пісковика (Кам'янець, Язлівець та ін.).

У храмі домініканок, що зводився після турецької навали, у період поживлення кам'яного будівництва, у місцях пошкодження штукатурки стає наявним, що коштів не вистачало, і споруда будувалася з підручних матеріалів, які вдавалося знайти: тесове каміння різного розміру й ґатунку на перший погляд безсистемно перемежується з червоною обпаленою цеглою.

Серед домініканських споруд на подільських теренах чітко виділяються три системи забудов: базилікальна, псевдобазилікальна й залові (однопростірні) храми. Остання є більш характерною для території Поділля, до неї належать дев'ять з чотирнадцяти забудов ордену на цих землях.

У розвитку ренесансної архітектури суттєвим виявилось розв'язання сакрального простору, запропоноване Леоном Батиста Альберті в проекті храму св. Андрія в Мантуї, котре інспірувало побудову відомого костелу Іль Джезу у Римі архітекторами Джакомо Віньолою та Джакомо делла Порта. Цей храм довгий час правив за взірець для численних європейських барокових залових споруд. Ідея знайшла своє втілення у домініканських прямокутних в плані, однопростірних храмах Поділля. Костел домініканок теж входить у цю групу; його можна вважати характерним прикладом залового храму, котрий має одне видовжене приміщення.

Частину залових забудов можна умовно назвати стіностовпними, оскільки система стін доповнюється різнорозмірними в кожному храмі стовпами. Споруди такого характеру мають, як правило, по дві бокових, розташованих навпроти, справа та зліва, низьких каплиці, котрі відіграють роль трансепту, тобто поперечної до головного простору форми. Каплиці, доступ в які здійснюється з головної нави, ніби замінюють тринавову систему побудови. Такі забудови зберігають символічне значення християнської архітектури і, завдяки каплицям, утворюють в плані видовжений католицький хрест. Найстаршими кам'яними за часом зведення у цій когорті можна назвати Летичівський (1606) та Шаровецький храм, котрий має готичні каплиці апсидальної форми з конховим покриттям і у 1607 році вже згадується як кам'яний [4, с. 243]. Враховуючи територіальну близькість, спільну належність до Подільського воеводства та домініканського ордену Руської провінції, можна висловити припущення, що Летичівський

та Шаровецький костели правили за взірць при зведенні аналогічних споруд більш пізнього періоду.

Костел кам'янецьких домініканок належить до другої групи залових споруд, котрі не мають каплиць. Натяк на хрестоподібну символіку архітектурного простору спостерігаємо у цьому храмі, де впритул до пресбітерія добудовані невисокі й неглибокі апсидіоли з конховим покриттям, котрі у візитаціях 1823 року названі каплицями [1, с. 413]. Добудовами у цих храмах також можуть бути захристії, що групуються біля пресбітерія (Смотрич), які підкреслюють хрестоподібну в плані форму.

Як більшість залових споруд, храм домініканок був невеликим за розмірами, не потребував надмірних коштів та зусиль для зведення і був призначений для охоплення незначної кількості віруючих, маючи можливість вмістити всіх у невеликий за обсягом храм, бо значне число костелів на території Старого міста обумовлювало чітке ділення на парафії та обмеження громади парафіян.

Аналізуючи характерні риси саме цієї забудови, постійно зіштовхуємося з особливостями, які відрізняють цей костел від інших. Перша – це присвячення храму не Діві Марії, покровительці ордена, а Святому Михайлу Архангелу; друга – орієнтація споруди головним фасадом на схід, тоді як переважна більшість домініканських споруд за християнською традицією орієнтована фасадом на захід. Таке розміщення побудови обумовлено пристосуванням її до складного ландшафту та вже існуючих навколо міських архітектурних пам'яток, орієнтуванням головного входу на центр Старого міста тощо.

Храм вирізняють площинно артикульовані бокові стіни з незначно виступаючими гладкими пілястрами і розкрепованим карнизом, відповідний ренесансній схемі двоярусний фасад. Верхні вікна бокових фасадів розміщені між високими пілястрами і, як у Летичівському і Смотрицькому костелах, мають заокруглене завершення, нижні – наближаються до прямокутної форми.

Головні фасади за структурою можна поділити на однобаштові, двобаштові й ті, що не мають башт. До останньої групи належить храм домініканок, споруда без башт, з двосхилим дахом, вкритим гонтом, на якому був встановлений великий металевий хрест. Горизонтальна, розкрепована на бароковий манер, тяга відокремлює трикутний фронтон з видовженим центральним вікном, обабіч якого розташовані вертикальні вузькі лопатки і великі спливаючі волюти, що незначною мірою виступають від поверхні тла. По боках фронтона височили дві статуї – Святих Михайла Архангела і Домініка, з протилежного фасаду з ними перегукувалися два кам'яних великих вазони. Дзвін і сигнатурка знаходилися при фасаді, під дахом (фігури святих, вазони, дзвін і сигнатурка не збереглися).

Верхня площина фасаду відділена від нижньої балконом, містить по центру нішу з балконними дверима, фланковану великими подвійними гладкими пілястрами з трансформованими іонійськими капітелями (волюта, центральний завиток-картуш й вінок квітів). Пілястри виставлені на високих п'єдесталах. Нижній ярус має входні двері, котрі провадять до нартекса і обрамлюються великими рельєфно виступаючими стовпами, що слугують підпорами балкону.

У стильовому відношенні фасад виглядає як великий сплющений портик all'antika у бароковій інтерпретації. В трактовці пілястр використана система великих ордерів, відчувається гармонія і вірність класичним ідеалам античного світу. Достатньо чітко прочитується ієрархічна архітектоніка, артикульованість форм; акцентована осьова симетрія. Єдиним асиметричним компонентом костелу можна вважати невеличку захристію, що розташовується з правого від головного фасаду боку і має напівкруглу форму на зразок вже згаданих апсидіол. Храм вирізняється ясністю, відповідністю зовнішнього вигляду конструкції й дивиться цілісно та закінчено. Споруда трактована дуже стримано; в ній немає різко контрастуючих заглиблень та скульптурного ліплення поверхні фасадів, притаманних зрілому бароко, ордерне начало не порушує конструктивної основи костелу, а, навпаки, делікатно її підтримує. Храм сестер-

домініканок перегукується з більш пізньою побудовою Смотрицького костелу ченців ордена, який вирізняє органічна цілісність зовнішнього вигляду та інтер'єру.

Незважаючи на однопростірність та невеликий розмір приміщення, інтер'єр виглядав просторовим і великим. Побілені вапном, під самим склепінням, прикрашені карнизом синього кольору і оздоблені рельєфними стуковими композиціями, стіни, справляли враження урочистої піднесеності і слугували прекрасним фоном для вівтарних композицій. Проте, розташування костелу не дозволяло сонячним промінням освітлювати інтер'єр у повній мірі, тому білі стіни частково компенсували недостатність інсоляції, віддзеркалюючи світло і наповнюючи ним внутрішній простір.

Найбільш повна генеральна «Візитація» за 1823 рік свідчить, що підлога костелу була викладена з добре відшліфованих квадратних плит тесового каміння; склепіння згадується як циліндричне. Над нартексом, на емпорі, розміщувався невеликий старий орган на сім голосів, над котрим склепіння було прикрашено гіпсовою «штукатурією». Нава відділялася від пресбітерія аркою, що містила у моменті верхнього напруження дерев'яне вирізьблене Розп'яття Ісуса у срібній терновій короні, пофарбоване і частково вкрите сусальним золотом; внизу, на підлозі, завершувалася романікою [1, с. 413].

Вівтарні композиції відображали Марійний характер даного храму, приналежність до домініканців та проповідницьку спрямованість у діяльності ордена, котра була передусім притаманною для чоловічих домініканських спільнот. Головний вівтар пресбітерія, вирізьблений з дерева, фланкований колонами і скульптурами святих, містив у центральній тумбі образ Непорочного зачаття Пресвятої Діви Марії, коронований срібною короною. Цей образ оточувався особливою пошаною і не завжди знаходився у відкритому стані. Його заслоном було зображення Матері Божої Розарію, обов'язкове для домініканських храмів. Над центральним образом розміщувався лик св. Йосифа, по боках – образи двох святих Господніх. Як більшість вівтарних зображень костелу, вони були намальовані олією на полотні й обрамлені у дерев'яні вирізьблені і в деяких місцях позолочені рами. Менса (межа) головного вівтаря була мурованою і піднятою на три сходинки у порівнянні з площиною підлоги нави. На ній розташовувався вирізьблений з дерева, пофарбований циборій (вівтарна сіль), де зберігалось Тіло Христа. У другому за значенням вівтарі, котрий розміщувався з південної сторони, знаходився образ св. Домініка, прикрашений срібними зіркою, лілеєю та промінням навколо голови. Заслоном йому виступало зображення св. Агнеси. Третій вівтар містив старовинну великого розміру ікону Божої Матері з Немовлям зі срібними прикрасами – двома великими коронами, берлом й вотивними зображеннями. Між згаданими вівтарями, впритул до південної стіни, знаходився вирізьблений з дерева, пофарбований і вкритий сусальним золотом амвон під балдахіном, оздоблений флористичними квітковими композиціями. Південна сторона мала ще один вівтар, присвячений видатному домініканському проповіднику, св. Вікентію Феррарію, оздоблений срібним промінням та медаллю. Його зображення зустрічається виключно у домініканських храмах. На заслон – образ св. Ружі Ліманської. Інша, північна сторона вміщувала вівтар Милосердного Ісуса зі срібними короною, берлом та зіркою (на заслоні – образ св. Марії Магдалени); наступний, шостий, був присвячений патрону костелу, Святому Михайлу Архангелу. Заслоном виступав образ покровительки черниць, домініканки святої Катерини. Менси бокових вівтарів були мурованими, або дерев'яними, піднятими на одну-дві сходинки, на деяких з них розміщувалися портателі, скриньки з мощами святих. Архівні документи свідчать про існування в костелі реліквій Дерева Життя, святих Катерини де Річчі, Ружі Ліманської, Марії Магдалени з печатками, що підтверджують автентичність (аутентиками) та мощі святих мучеників Вікторина, Іустини, Констанції, Гауденсія, Ілюміната, Аманди, без аутентиків [1, с. 414].

Отже, внутрішній простір костелу кам'янецьких домініканок відрізнявся єдністю художньо-композиційного рішення. Розміри живописних полотен, техніка виконання образів, обрамлення, основні та другорядні компоненти свідомо уніфікувалися з метою досягнення гармонійного художньо-образного звучання. Стиль зображень святих та загального оформлення інтер'єру співпадав зі стилістичними особливостями архітектурної побудови. Око відвідувача, яке відпочивало на чистому, побіленому вапном, циліндричному склепінні, у

нижньому ярусі, на стінах, зустрічалося зі змістовим навантаженням у вигляді образів у вітварних композиціях, намальованих на полотні олійними фарбами і опрацьованих в різьблені з дерева декоративні тумби у стилі бароко й рококо. Дерев'яне обрамлення зображень головного та бокових вітварів було пофарбовано у білий колір і в деяких місцях позолочено. Біле забарвлення стін наві слугувало прекрасним фоном, який сприяв концентрації почуттів, духовному заглибленню, зосередженню уваги віруючих на сюжетах і постатях святих. Білі позолочені вітварні композиції на білому, прикрашеному стуковим декором, тлі справляли враження піднесеності, урочистості й чистоти, що підкреслювало непорочність покровительки ордену, Пресвятої Богородиці, та черниць, котрі склали обітницю життя у чистоті. Світлий образ сакрального простору підтримувався дорогоцінними срібними шатами, які прикрашали майже всі зображення святих. У костелах братів-домініканців такий кольоровий образ (білий по білому) не зустрічається.

Кам'янецький храм сестер-домініканок – характерна архітектурна споруда з використанням відповідно часу зведення технічними та художньо-композиційними можливостями. Він має своєрідні відмінності, але й багато споріднених рис з аналогічними костелами на подільських, північно-німецьких, чеських та польських теренах.

Список використаних джерел

1. Кам'янець-Подільський державний міський архів (далі – КПДМА). – Ф. 685. – Римсько-католицька духовна консисторія. – Оп. 4, спр. № 21, 1823.
2. КПДМА. – Ф. 685. – Римско-католическая духовная консистория. – Оп. 2. – дело № 133, 1862.
3. Spież I. A. OP. Dominikanie w Kamieńcu Podolskim / I. A. Spież OP // Pasterz i twierdza. – Kraków – Kamieniec Podolski, 2001. – S. 249-273.
4. Wołyniak (M. J. Giżycki). Wykaz klasztorów Dominikańskich prowincji Ruskiej / (M. J. Giżycki) Wołyniak. – Kraków, 1923. – Т. 2. – 278 s.

The article deals with the study of St. Michael Archangel's temple of Sisters-Dominicans in Kamianets-Podilskyi.

It researches historical information about establishing Dominican Sisters' center. It was built as a small wooden church with monastery in 1615 on the square near Ruska Brama on donations of a new parishioner Yelyzaveta Tseplovska. It was the only women's monastery of Dominican order on the territory of Podillia. It was first dedicated to Mary, mother of Jesus, but there are no facts about the reasons it was later renamed after St. Michael Archangel.

Architectural peculiarities, the interior and the ways of art-decorative design of St. Michael Archangel's temple of Sisters-Dominicans are being analyzed. The peculiarity of the building is the orientation of its facade to the east, while the vast majority of Dominican churches according to Christian tradition have facade oriented to the west. Such placement of the building was promoted by its adaptation to complex terrain and already existing landmarks of the town, and orientation of its main entrance to the Old Town.

The author makes the conclusion that the interior space of Sisters-Dominicans' church in Kamianets-Podilskyi is characterizes by the unity of art and composite solutions. The size of paintings, the technique of depicting images and frames, the main and secondary components are consciously unified to achieve artistic and imaginative harmony. The style of depicting saints and general interior coincides with the stylistic features of architectural construction.

A lot of compositions in white celebrate the purity of Dominican Order's patron, Blessed Virgin Mary, and nuns promising to live in purity. Light image of sacred space is combined with precious silver garments adorning almost all the images of saints.

Key words: Kamianets, Dominican order, temple, architecture, interior.

УДК 378. 637. 016: 78. 03 (477)

Володимир Черкасов
Volodymyr Cherkasov

МЕТОДИКА РОБОТИ З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ НАД ІНТЕРПРЕТАЦІЄЮ ТВОРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE METHOD OF WORK WITH FIRST-YEAR PUPILS ON THE INTERPRETATION OF MUSIC WORKS

У статті здійснено спробу розкрити зміст методики роботи над інтерпретацією творів музичного мистецтва з учнями перших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Автор запропонував інтерактивні музично-педагогічні технології та інноваційні методи музичного навчання, спрямовані на засвоєння змісту навчального матеріалу, передбаченого шкільною програмою. Доведено, що використання різних видів мистецтв на уроках музики уможливорює формування музичної культури учнів як складової духовної сфери особистості.

Ключові слова: методика інтерпретації творів музичного мистецтва, уроки музичного мистецтва, музично-педагогічні технології, інтерактивні методи навчання, жанри музичного мистецтва, стилі й форми музики, музична культура особистості.

Інтеграція педагогічної освіти України до світового Європейського простору уможливорює створення необхідних умов для збереження і функціонування, а також розвитку загальної музичної освіти. Цей процес спрямовується на формування музичної культури молоді під час сприймання творів музичного мистецтва. За такої ситуації обґрунтування методики роботи над інтерпретацією творів музичного мистецтва є актуальним і своєчасним.

Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е. Б. Абдулліним, О. О. Апраксіною, Л. О. Безбородовою, Л. О. Куненко, В. М. Лабунцем, О. В. Лобовою, Л. М. Масол, О. В. Михайличенком, О. М. Олексюк, В. Ф. Орловим, М. С. Осенневою, О. М. Отич, Г. М. Падалкою, Е. П. Печерською, І. І. Полубояриною, О. Є. Ребровою, О. Я. Ростовським, Н. А. Сегедою, Л. О. Хлебниковою, Л. В. Школяр досліджено та розкрито ті чи ті питання сприймання музики учнями різних вікових груп, обґрунтовано формування вокально-хорових навичок учнів на уроках та в позакласній діяльності. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливорює усвідомити особливості методики роботи з першокласниками над інтерпретацією творів музичного мистецтва в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Виходячи із окресленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні методики роботи з першакласниками над сприймання творів музичного мистецтва. Відповідно до поставленої мети вирішувалися такі завдання: схарактеризувати вимоги щодо сприймання музики учнями перших класів; розробити можливі підходи щодо інтерпретації творів музичного мистецтва учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Результативність формування музичної культури учнів перших класів та становлення світоглядних уявлень значно залежить від сприймання творів музичного мистецтва різних жанрів, стилів, форм і напрямів. Колективний вид творчості, притаманний засвоєнню цінностей музичного мистецтва, зобов'язує суб'єктів навчально-виховного процесу дотримання певних вимог щодо організації спільної діяльності.

Відповідно до сучасних музично-педагогічних технологій, які уможливають ефективність процесу навчання, існують певні вимоги до сприймання творів музичного мистецтва

різних жанрів і композиторських стилів, передбачених шкільною програмою. Отже, якість впливу музики на учнів перших класів залежить від таких чинників.

По-перше, *під час звучання музики в класі повинна бути тиша*. Необхідно створити атмосферу концертного залу. Для цього доречно нагадати дітям, що коли вони відвідують зі своїми батьками концерти, то під час виступу артистів у залі стоїть ідеальна тиша. Така тиша повинна бути й у класі. Позитивні емоції діти можуть виявити після того, коли музика закінчиться і прозвучать останні звуки оркестру або хорового твору. Вони оплесками можуть висловити своє ставлення до того чи іншого музичного твору. Дотримання цієї вимоги налаштовує молодших школярів на зосередженні уваги, сприйманні інтонаційно-образного змісту музичного твору, активізує уяву при ознайомленні з непрограмною інструментальною музикою, вважається необхідною умовою розвитку художніх асоціацій, пов'язаних зі сприйманням творів різних видів мистецтва.

Варто звернути увагу вчителів щодо доцільності дотримання такої вимоги. Досвід доводить, що діти відчують ставлення вчителя до уроку. І коли процес слухання відбувається стихійно, зосередити увагу й налаштувати учнів на подальше творче сприймання музики буде стикатися з певними труднощами.

По-друге, *слухати музику учні можуть із заплющеними очима*. За такого підходу діти зосереджують увагу на музичній характеристиці головних дійових осіб, уявляють епоху й середовище, де відбувалися дії, аналізують засоби музичної виразності, композиторський стиль та особливості авторського підходу до розкриття інтонаційно-образного змісту музичного твору. Вирішальне значення в цьому контексті має установка вчителя на сприймання музичного або музично-літературного тексту твору. Для цього варто використовувати як сталі, так і сучасні інтерактивні методи музичного навчання.

Уроки музики в першому семестрі 1-го класу об'єднані спільною темою *«Світ почуттів у музиці»*, що уможливорює організувати роботу з дітьми таким чином, щоб дати змогу першокласникам розповісти про свою улюблену музику. Для цього необхідно підготувати й поставити класу декілька запитань, як-от: пригадайте, які пісні ви співали або чули із програм радіо й телебачення, котрі зосередили вашу увагу й сподобалися вам?; яку пісню ви мрієте проспівати?; яка танцювальна музика вам подобається? Така розмова повинна відбутися в доброзичливій атмосфері, а відповіді дітей необхідно підтримати й оцінити позитивною оцінкою. *Толерантне ставлення вчителя до будь-якої думки, відчуття й висловлювання школярів дає дитині впевненості у власних можливостях, рішучості й активності в подальшій роботі.*

Введення учнів у чарівний світ прекрасного відбувається в процесі прослуховування фрагментів музичних творів, доступних і зрозумілих дітям. Музика повинна бути короткою за тривалістю звучання, а вступне слово вчителя містити інформацію, яка допоможе зосередити увагу першокласників на ролі музичного мистецтва у повсякденному житті людини та його впливу на внутрішній стан особистості.

Принадібно зауважимо, що при першому прослуховуванні п'єс В. Сокальського «Пташка» та В. Ребікова «Ведмідь» доречно звернути увагу дітей на характер цих різних за змістом творів, наголосити на тому, що пташка співає високо, а ведмідь відтворює низькі звуки. Після прослуховування української народної пісні «Ой ходить сон» бажано підвести учнів до того, щоб вони згадали, які пісні їм співали матусі та бабусі перед засинанням. Наголосити увагу на тому, що колискова пісня «Ой ходить сон» написана в повільному темпі, тому її необхідно виконувати наспівно й неголосно.

Наступного уроку ми знайомимо дітей з історією виникнення двох танців, а саме: українського народного танцю «Гопак» і чеського народного танцю «Полька». Насамперед необхідно підвести дітей до того, щоб вони самостійно визначили темп «Польки», котра виконується легко, швидко в парі з партнером. «Гопак» – це груповий танок із сольними елементами у швидкому темпі та поступовим прискоренням. Ці два танці написані в одному розмірі – дві чверті. *Доцільно, щоб учні, які відвідують хореографічні колективи, показали виконання*

елементів цих танців. Окремі з танцювальних рухів варто розучити з класом, а на наступних уроках відпрацювати синхронність їхнього виконання.

Після прослуховування «Гопака» треба познайомити учнів з українськими народними інструментами, а саме: сопілкою, цимбалами, бубном. Використовуючи наочність, показати дітям зображення цих інструментів на малюнку. Якщо в школі є сопілка, вчителю доцільно презентувати звучання цього інструмента, виконавши знайому дітям мелодію. У разі наявності в дітей власних сопілок, та для подальшого використання цього інструмента в ансамблевій грі необхідно показати й закріпити прийоми звуковидобування.

Формування в учнів навичок сприймання музики відбувається в процесі живого спілкування з різними за характером музичними творами. Виконання вчителем на фортепіано «Дошика» В. Косенка та «Скарги ляльки» П. Чайковського приваблює тим, що учні мають можливість бути свідками «народження» музичного твору. *Емоції та переживання виконавця у процесі створення та інтерпретації інтонаційно-образного змісту інструментального твору передаються учням.* За такого підходу варто підготувати й налаштувати їх на свідоме сприймання музики. Для цього необхідно назвати прізвища композиторів, записати їх на шкільній дошці, розповісти цікаві моменти з дитинства П. Чайковського.

Для більш глибокого проникнення в зміст музики *доречно запропонувати дітям передати свої відчуття музики за допомогою фарбів.* Роботу доцільно розпочати на уроці, а завершити вдома як домашнє завдання. У цьому випадку потрібно дати першокласникам змогу уявити те, з чим асоціюється музика і яку картину (пейзаж, художній образ, натюрморт) необхідно намалювати. У кінці семестру вчитель може відібрати кращі дитячі малюнки й презентувати їх як «Вернісаж талантів».

Наприкінці першої чверті учні вперше знайомляться з творчістю великого німецького композитора XVIII століття Л. Бетховена. Вчитель може самостійно проілюструвати «Екосез», пояснити значення назви твору, разом з учнями здійснити його інтерпретацію. Слушно запропонувати дітям намалювати кольоровими олівцями або фарбами те, що вони уявляють у процесі сприймання музики. *Узагальнюючи спільну роботу з класом упродовж першої чверті, вчитель аналізує досягнення і недоліки та коригує подальший план роботи з кожним класом.*

Знайомство з танцювальною музикою триває в першокласників у другій чверті. Вони слухають український народний танець «Козачок». *За допомогою мультимедійної дошки діти не тільки можуть почути, а також побачити концертне виконання танцю професійним колективом.* За такого підходу учні мають змогу повноцінно сприймати не тільки музику, а також спостерігати за хореографічною композицією, милуватися костюмами, а головне – відчувти енергетичний запал й емоційний заряд виконавців. Окрім того, діти спостерігають за розвитком художньої дії, якістю виконання масових сцен та сольних епізодів, майстерністю танцюристів і професіоналізмом хореографів.

Учителю необхідно віднайти найбільш доцільні прийоми обговорення з дітьми того, що вони візуально сприйняли та що викликало в них емоційний відгук. *Одним із таких методичних прийомів може бути обговорення з аналізом відповідей на запитання поставлені класу перед прослуховуванням твору.* За такого підходу учні усвідомлюють, що музика впливає на внутрішній стан людини й змінює її настрій. Композитор досягає це завдяки основним засобам музичної виразності, як-от: мелодії, метру, ритму, темпу, динаміці, нюансів тощо.

Різноманітність почуттів можемо спостерігати, порівнюючи твори «Хвороба ляльки» та «Нова лялька» з дитячого альбому П. Чайковського. Вчителю треба виконати ці твори на фортепіано, щоб діти відчувли різницю в характері музики в процесі живого виконання. Презентація цих творів ставить вимоги й до вчителя. *По-перше, він повинен досконало знати музичний текст і виконувати твір напам'ять. По-друге, інструмент має стояти в кабінеті так, щоб вчитель бачив очі дітей.* Це надзвичайно важливий прийом, дотримання якого впливає на якість сприймання музики, тому що внутрішній стан і відчуття характеру музики виконавцем передаються слухачам. За такого підходу вони глибше й емоційніше

сприймають інтонаційно-образний зміст музики. *Доцільно також запропонувати учням, щоб вони за допомогою рухів та пластичного інтонування показали своє ставлення до цих різнохарактерних творів.* Доведено, що пластичне інтонування уможливило глибше відчуття й усвідомити характер музики.

Поглиблення у світ почуттів у музиці відбувається в процесі подальшого ознайомлення першокласників із танцювальною музикою. На цьому уроці вчитель знайомить дітей із творчістю німецького композитора Й. С. Баха, наголошуючи, що старовинному народному танцю «Менует» композитор надав плавний і граціозний характер. На відміну від попередніх танців, гопака, польки, козачка та екосезу, він написаний у розмірі три чверті. У XVII столітті менует знайшов поширення і був популярний на танцювальних асамблеях російського імператора Петра I. *Знайомство з твором варто організувати таким чином, щоб першокласники з мультимедійного екрана побачили й відчули красу та величність старовинної музики.* Доречно використати фрагменти з фільму «Петро I» чи з інших історичних художніх фільмів. Увагу учнів необхідно зосередити на відповідності хореографії, постановки, костюмів – музиці танцю. При обговоренні школярів слід підвести до того, щоб вони за допомогою емоційно-образних визначень змогли охарактеризувати інтонаційно-образний зміст музики.

Безсумнівно, щоб учні зрозуміли, як музика передає рух, потрібно їх познайомити з п'єсою Р. Шумана «Сміливий вершник». Після того, коли вчитель розповість про основні риси творчості Р. Шумана, доцільно виконати твір на фортепіано, попередньо поставивши учням запитання, а саме: який характер твору (мажорний чи мінорний)?; чи може музика зображати рух і що цей рух нагадує? Після прослуховування доречно почати обговорення з відповідей на поставлені запитання. *Варто налаштувати дітей на творчий підхід до виконання домашнього завдання, суть якого полягає в тому, щоб учні самостійно вирішили, що вони зможуть намалювати.* Наступного уроку при перевірці творчих домашніх завдань треба переглянути всі малюнки й дати дітям змогу коротко охарактеризувати свої роботи й поділитися відчуттям відтворення руху музики.

Насамперед, щоб зрозуміти, як музика передає настрій, звернемося до творчості Й. С. Баха. На попередніх уроках знайомили учнів з музикою цього великого німецького композитора. Тепер презентуємо п'єсу танцювального характеру «Волинка». Передусім, дітям необхідно пояснити, що волинка – це старовинний народний духовий інструмент, поширений у Шотландії, а також в інших країнах світу. У Польщі він називається козою, у Болгарії гайдою, у Німеччині – закпфейфе. За своєю конструкцією волинка складається з кількох трубок, які прикріплені до мішка з повітрям. Одна з трубок має отвір і на ній можна виконувати нескладну мелодію. Інші трубки під час гри звучать монотонно низьким звуком. Виконавець тримає інструмент під пахвою, натискаючи на мішок. Доцільно показати дітям репродукції картин, на яких зображено цей інструмент. У процесі слухання учні знайомляться з новим тембровим забарвленням та виконавськими можливостями волинки. *При обговоренні та обміні думками варто намагатися створити творчу атмосферу, яка сприятиме вільному висловлюванню та об'єктивному аналізу характеру музики.*

Напередодні новорічних свят доцільно розповісти першокласникам про традиції, які склалися в Україні у зв'язку із зустріччю Нового року, охарактеризувати персонажі, костюми й атрибутику цього свята. До Нового року німецький композитор Р. Шуман написав п'єсу «Дід Мороз». Після прослуховування слід запропонувати учням намалювати зиму й Діда Мороза, пояснити, чому саме необхідні фарби вони використали у своїх малюнках. Поглиблення уявлень про чудові зимові свята й знайомство зі стрімким динамічним українським народним танцем-піснею «Метелиця» доцільно здійснити з використанням мультимедійних технологій та Інтернет ресурсів. Учні повинні не тільки відчуття, а також візуально сприйняти композиційну побудову зі зміною фігур та різноманітним вертінням і стрибками. Треба підвести дітей до того, щоб вони самостійно визначили темп, характер, зміни в динаміці та висловили своє враження від виконання танцю.

Отже, завершуючи вивчення теми «Світ почуттів у музиці», варто сформуванати в учнів враження про те, що музика може виражати настрої та передавати почуття людей, зображати рух тварин, розповідати про події, життя й малювати образи казкових героїв. Досвід, набутий учнями на уроках, сприятиме подальшому сприйманню музики та формуванню емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, а також допоможе збагатити внутрішній духовний світ школярів.

Тема другого семестру *«Про що і як розповідає музика»* вводить учнів у світ музичної мови, дає змогу опанувати засоби музичної виразності та розвинути вміння і навички виконувати музику. Вчителю доцільно продовжити роботу над засвоєнням учнями відносної системи сольмізації. З цією метою укладачами програми запропоновано різнохарактерний пісенний репертуар, написаний для дітей українськими композиторами.

Для того, щоб усвідомити, про що розповідає музика, треба порівняти два музичних образи, а саме: фею Драже та Бабу Ягу, з п'єси П. Чайковського «Танець феї Драже» та «Баба Яга». Варто підготувати питання, котрі допоможуть учням віднайти засоби музичної виразності, які зображають характери головних дійових осіб. За таким же принципом слушно інтерпретувати п'єси В. Сокальського «Пташка» та Е. Гріга «Пташка». Діти повинні визначити характер музики, реєстр, темп, динаміку, нюанси, за допомогою яких композитори зображають пташку.

Ознайомлення учнів з українським народним танцем «Аркан» варто організувати таким чином, щоб вони не тільки прослухали музику, а також переглянули відеозапис танцю у виконанні професійного колективу. Передусім, *доцільно запропонувати одній групі дітей підготувати інструментальний супровід, другій – розучити танцювальні рухи*. У виконанні намагатися передати характер гуцульського чоловічого танцю, який виконували мужні богатирі, котрі спустилися з гір. Рухами слушно передати пульс п'єси Р. Шумана «Веселий вершник». За такого підходу учні глибше усвідомлять, про що розповідає музика і кого вона зображує. При прослуховуванні п'єси В. Косенка «Дощик» слід запропонувати дітям висловити своє ставлення до музики засобом пластичного інтонування.

На прикладі п'єси «Пісня жайворонка», котру написав російський композитор П. Чайковський, діти засвоюють засоби музичної виразності й виявляють їхній зв'язок з характером музики. Учням доцільно запропонувати намалювати те, що вони відчують і співпереживають у процесі слухання. Цю роботу слушно розпочати на уроці, а завершити як домашнє завдання. *І врешті-решт, учні можуть підібрати вірші відповідно до прослуханої п'єси й презентувати їх на уроці*.

Утім, необхідно зазначити, що після розучування української веснянки «Ми кривого танцю йдемо» потрібно розучити з дітьми цей хоровод і ввести його до позакласного заходу. Для веснянки «Ми кривого танцю йдемо» характерний повільний темп, а в процесі виконання діти роблять круті петлі, щоб краще бачити й чути один одного. Зрештою, цей хоровод виконується під час масових гулянь. Учитель повинен продумати також виконання української народної пісні в обробці Л. Ревуцького «Ой єсть в лісі калина». *Відповідно до змісту й характеру музики, доцільно запропонувати класу інсценувати цю пісню, придумати ритмічний супровід, підібрати характерні рухи*. Тому цілком імовірно стверджувати, що головна мета уроків музики й музичного виховання полягає в умінні розуміти, слухати й виконувати музику.

Отже, запропонована методика інтерпретації творів музичного мистецтва учнями перших класів загальноосвітніх навчальних закладів уможливує якісну організацію навчально-виховного процесу, сприяє формуванню позитивної атмосфери співробітництва, значно розширює можливості використання інтерактивних музично-педагогічних технологій та інноваційних методів навчання, спонукає молодь до подальшого музично-творчого та інтелектуально-художнього розвитку. Подальші наукові розвідки варто спрямовувати на запровадження синергетичного підходу в опануванні змістом навчального матеріалу учнями молодших класів в позаурочній діяльності, залученню їх до колективних форм музикування.

Список використаних джерел

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах: Навч. посібник. – К. : ІСДО, 1994. – 272 с.
3. Осеннева М. С. Методика музикального виховання младших школьників : учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
4. Поплавська Ю. О. Методика навчання музичної грамоти в початковій школі : навч.-метод. посіб. для вчит., студ. і магістрів / Ю. О. Поплавська. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 128 с.
5. Музыка. Програми та поурочні методичні розробки для 1–2 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 56 с.
6. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посібник / Е. П. Печерська. – Київ : Либідь, 2001. – 272 с.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч. -метод. посібник. – 2-е вид., доп. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
8. Хрестоматія з музики для учнів загальноосвітньої школи : 1-й клас / Упоряд. З. Т. Бервецький. – К. : Муз. Україна, 1991. – 128 с.
9. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

An attempt to reveal the contents of the methodology of work over the interpretation of musical art pieces by the pupils of the first forms of secondary schools have been implemented in the article. The author proposed an interactive music-pedagogical technologies and innovative methods of musical training which were aimed at learning the content of educational material, provided for the school program. It was proved, that using of different types of arts at the music lessons made possible the formation of musical culture of pupils as a component of the spiritual sphere of the person.

Considerable attention have been paid to the acquaintance of first-year pupils with the national musical culture, works of Ukrainian classical composers, contemporary composers and the study of folk music. A prominent place was given to familiarize children with the works of foreign composers, to justification of the different approaches to the interpretation of the music of Western European composers, aimed at the formation of the personality's intellectually creative sphere, the education of the pupils of the first year the sense of internationalism, respect to cultural traditions of other peoples and countries.

Implementation of the proposed methods of work with first-year pupils on the interpretation of music works will make possible the formation of a creative atmosphere at the lessons of musical art aimed at education of universal values, which are transformed in personality's qualities and affect the formation his/her position in further creative activities.

Key words: *methods of interpretation of music works, music lessons, musical-pedagogical technologies, interactive teaching methods, genres of music, styles and forms of music, music culture of personality.*

УДК 37 (037 +017. 92) : 78. 07

Чжоу Цянь
Chzhou Tsian**ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У
ВИХОВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ****THE PECULIARITIES OF MUSIC-AESTHETIC ACTIVITY IN THE
PROCESS OF UPBRINGING STUDENTS' SPIRITUAL CULTURE**

У статті розкрито особливості музично-естетичної діяльності (МЕД) студентів у процесі виховання духовної культури: ціннісне ставлення студентів до МЕД, як до шляху самопізнання; реалізація духовно-творчого потенціалу студентів у процесі залучення до МЕД; активна позиція студентів в організації МЕД; емоційний характер МЕД студентів.

Ключові слова: духовна культура, музичне мистецтво, музично-естетична діяльність, студенти університету, особливості музично-естетичної діяльності студентів.

Важливим й особливим засобом, здатним впливати на емоційний стан, думки, поведінку людини, є музичне мистецтво. Його можливості у формуванні індивіда як особистості та професіонала усвідомлені давно, однак і сьогодні це питання займає особливе місце при обґрунтуванні змісту виховання молоді, оскільки музика є чинником духовного росту, втіленням системи духовних цінностей, естетичних ідеалів, світоглядних позицій, зразком творчості. В процесі дослідження окреслили чітку тенденцію до наголошення більшістю вчених на виховному потенціалі музично-естетичної діяльності, на впливі музичного мистецтва на особистість студента загалом, та на процес виховання його духовної культури зокрема. Роль зазначених позицій зростає в умовах гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу в системі вищої освіти, підвищенні пріоритетності духовно-культурного, а не лише професійного розвитку майбутнього фахівця.

Звернення до психолого-педагогічних праць показало, що значення музики в процесі виховання молоді аналізують Л. С. Виготський, І. В. Груздова, Л. С. Зорілова, І. Ф. Камалова, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, М. М. Ткач, Пен Шень та ін. Щодо змістового наповнення музично-естетичної діяльності, то його вчені розглядають, насамперед, як музично-естетична підготовка майбутніх учителів музики (Л. Н. Альмухамбетова, В. П. Андрющенко, С. Ю. Заваріна, Л. П. Шопіна та ін.); окремі дослідження стосуються змісту такої діяльності в роботі з молодшими школярами (Л. О. Куненко) та старшокласниками (Є. М. Ільчев). Спираючись на означені праці, зробили припущення: якщо чітко окреслити певні характеристики музично-естетичної діяльності, які становлять найбільш значущий виховний вплив на особистість молодої людини, то в подальшому їх можна буде цілеспрямовано підсилювати, більш доцільно добираючи комплекс форм, методів і засобів виховання та підвищуючи таким чином ефективність цього процесу.

Враховуючи вище означене, метою статті є проаналізувати підходи вітчизняних і зарубіжних учених до особливостей музично-естетичної діяльності та з'ясувати їхню роль у процесі виховання духовної культури студентів університету. Задля її досягнення було вивчено низку науково-теоретичних і навчально-методичних праць із філософії [6; 8], культурології [4; 10], педагогіки [1; 2; 15], в тому числі й музичної [5; 9; 11], та виокремлено деякі особливості музично-естетичної діяльності студентів університету. Проаналізувавши їхній зміст, визначили виховні можливості, які забезпечує кожна з них. Враховуючи це, зробили спробу теоретично обґрунтувати значення кожної з особливостей музично-естетичної діяльності саме у процесі

виховання духовної культури студентів університету. Нижче представлено результати проведеного теоретичного дослідження.

Так, першою такою суттєвою особливістю, на нашу думку, є *ціннісне ставлення студентів до процесу музично-естетичної діяльності як до шляху самопізнання*. Зазначимо, що ціннісний характер музично-естетичної діяльності визначається тим, що музика акумулює в собі систему естетичних і художніх цінностей, цінностей гармонії та краси, змушує переживати й усвідомлювати їхнє значення. На цьому наголошують як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Так, китайський філософ Сима Цянь зазначає: «Музика прославляє справедливість і засуджує ниці вчинки, зраду і розпусту. Музика епохи процвітання і миру несе людям радість і гармонію. Музика епохи заворушень і занепаду несе гнів і дисгармонію... Слова можуть обманювати, люди можуть щось із себе вдавати, тільки музика не здатна брехати» [10, с. 81]. Варто погодитися – кожна епоха закарбовує в музичних творах динаміку психічних процесів, ціннісні орієнтації, характер сприйняття та оцінку інформацію, іншими словами, невлотимий дух свого часу. На думку російської вченої Г. Г. Коломієць, у музичному мистецтві можуть знаходити відображення такі духовні цінності, як: «Бог, віра; людина, її особисте, життя; Батьківщина; краса, прекрасне; природа; істина, пізнання; праця, творення» [6, с. 20]. Музично-естетична діяльність створює для студента особливо значущі можливості для самопізнання та оцінного пізнання, емоційно-ціннісного мислення, в ході якого зіставляються і добираються художні цінності, проектується на себе закладені в музиці духовно-моральні засади. «Естетичне ставлення, естетичні переживання, що проявляються в художньому творі, стають особистими переживаннями людини» [2, с. 107].

Г. М. Падалка наголошує: «Якщо йдеться про розвиток духовної культури, необхідно піклуватися про те, щоб на основі глибокого проникнення до авторських задумів, до внутрішнього світу композиторів ... спонукати учнів до знаходження особистісно значущого в мистецтві, виявлення внутрішньо притаманних особистості емоційних координат життя, заохочувати до актуалізації глибинних засад власного психічного життя в мистецькій діяльності» [9, с. 39]. Головний сенс залучення до музично-естетичної діяльності полягає в тому, щоб допомогти молодій людині у самовизначенні, сприяти формуванню життєвої позиції та світоглядних установок, виробити певне ставлення до тих чи інших подій, спонукати до формування усвідомленого ставлення до себе і до світу; в процесі музично-естетичної діяльності створюються умови для «вирішення внутрішніх психологічних конфліктів за допомогою прикладів музичних героїв, життя і творчості композиторів, життєвих ситуацій, зображених у музичних творах» [7, с. 12]. Тобто, як тільки студент перестане розглядати участь у мистецьких заходах лише як розвагу, тоді в процесі музично-естетичної діяльності власне естетична, релаксаційна чи гедоністична мотивація доповняться духовно-ціннісною і надалі відбуватиметься активне залучення молоді до спілкування з музикою з метою власного духовно-ціннісного розвитку.

Другою особливістю музично-естетичної діяльності, яка визначає її виховний зміст, на нашу думку, є *реалізація духовно-творчого потенціалу студентів у процесі залучення до музично-естетичної діяльності*. Окреслена особливість досить високо оцінюється вченими, оскільки вони переконані, що опанування естетичних цінностей у процесі музично-естетичної діяльності не може не носити творчий характер. Так, К. В. Джеджера з цього приводу підкреслює: «Творчість виступає тим проявом духовної культури, котрий уможливорює висування та реалізацію прогресивних ідей, засвоєння нових норм та способів діяльності» [3, с. 108]. В. П. Андрющенко переконаний, що «сприймання краси пробуджує мислення, наповнює його інтелектуально-емоційним змістом, спонукає до творчої діяльності» [1, с. 7]. С. Д. Якушева, розглядаючи музику як самовираження, наголошує, що «на музику людина запрограмована самою природою, яка дала їй, як птаху, голос і, як кожній живій істоті, – моторно-ритмічне відчуття. Вона сама – готовий природний музичний інструмент, на якому залишається тільки творити і грати мелодії та ритми живого життя» [15, с. 44]. «Той, хто

сприймає твір мистецтва, не лише розшифровує, розгадує, декодує створене іншим». Він стає нібито «співавтором, передбачаючи розвиток подій, розвиток музичної форми тощо, конструює у власній уяві той плин мистецького відтворення, який відчуває сам». – зауважує Г. М. Падалка [9, с. 21]. Спираючись на позиції названих учених, можна констатувати, що в процесі залучення до музично-естетичної діяльності: а) відбувається надання допомоги у формуванні творчих схильностей студентів, у тому числі саморозвиток, самореалізація та самовдосконалення їхніх музичних здібностей; б) створюються можливості творчого осмислення й модернізації роботи попередніх поколінь музикантів, а також самостійної розробки та змістового наповнення мистецьких заходів, прояву своїх імпровізаційних та артистичних здібностей в їх організації; в) музика допомагає зростаючій особистості краще зрозуміти саму себе, тим самим об'єктивуючи, посилюючи її прагнення до вираження власної індивідуальності; г) здійснюється набуття нового духовно-естетичного досвіду.

Щодо третьої особливості, то її визначили як *активну позицію студентів університету в організації музично-естетичної діяльності*. «Розкриття перспективи соціальної практики студентів у майбутньому, – на думку Г. М. Падалки, – справляє активну дію на виникнення потреби в музично-естетичному самовихованні» [9, с. 19]. Підтримуємо позицію вченої, вважаючи, що значення музично-естетичної діяльності, особливо у напрямі виховання духовної культури, зростає у рази, коли студенти не змушені брати у ній участь, а самі проявляють інтерес та ініціативу. А це значно залежить від того, наскільки вони розуміють її «перспективне» значення (можливість отримати досвід і навички організації мистецьких заходів, розвантажитися, насолодитися процесом спілкування, налагодити стосунки з колегами тощо), в тому числі й для майбутньої професійної діяльності.

Важливим чинником активності в музично-естетичній діяльності, на якому, зокрема, наголошує О. М. Негребецька, є підготовка студентів до самостійного знайомства з «високою» музикою, до музичної самостійності. Це можливо, на думку вченої, за умов: розкриття позитивного зв'язку музичного мистецтва з життям людини і суспільства; озброєння студентів естетично необхідними і актуальними для самоосвітньої діяльності музичними знаннями і уміннями; формування їхніх оцінних думок про місце, значення і можливості музичного мистецтва в розвитку духовної культури, в проектуванні гуманних відносин між людьми; пробудженні у студентів емоційного позитивного відгуку на високохудожні зразки музики [8, с. 211]. М. Д. Черніка теж переконаний, що «виховний вплив музики на особистість ... багато в чому залежить від якості та кількості набутого ... музично-естетичного досвіду» [14, с. 238]. З одного боку, чим більша частота залучення студента в різні змістові напрями та форми музично-естетичної діяльності, тим більший їхній музично-естетичний досвід. З іншого боку, накопичення системи музичних знань та умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до музики та творчої музично-естетичної діяльності сприяє тому, що студент починає відчувати себе частиною цієї діяльності та прагне все більше отримувати від музично-естетичної діяльності, збагачуючи свою духовну культуру.

Останньою особливістю музично-естетичної діяльності студентів університету, яка визначає її виховний зміст, є *емоційний характер музично-естетичної діяльності*. Учені різних країн називають музичне мистецтво найсильнішим знаряддям виховання почуттів. Так, китайський філософ Лян Ці-чао зазначав: «Музика, образотворче мистецтво, література – три скарби, які стануть ключем до відкриття таємниці почуттів» [4, с. 965]. «Зрозуміти художній твір – значить, перш за все, відчути, емоційно пережити його і вже на цій підставі подумати над ним», – підкреслював радянський вчений Б. М. Теплов [13, с. 128]. В. О. Сухомлинський писав: «Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки переживань, недоступні слову... Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і отримувати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [12, с. 512]. Сучасна українська вчена

О. Г. Берестенко, переконана, що музика посідає одне з важливих місць у формуванні духовної культури людини, оскільки «пов'язується з розвиненістю емоційної сфери, здатністю любити, захоплюватися, співчувати, розуміти інших людей і себе. ... вона відображає дійсність не через конкретне відтворення, а через невловимий, тонкий світ людських емоцій і почуттів» [2, с. 108]. «Переживання ... почуттів, виражених у музиці, – шлях до формування ... моральності». – вказує російська дослідниця А. М. Зіміна [5, с. 21]. Стверджуємо, що емоційний вплив музики на особистість студента незаперечний. Накопичення власного емоційно забарвленого досвіду, який сприяє вихованню духовної культури студентів, можливий не лише в процесі отримання інформації про музичне мистецтво, а, насамперед, через включення в музично-естетичну діяльність. Музично-естетична діяльність сприяє формуванню духовності особистості, оскільки у процесі сприймання музичних творів студенти, по-перше, емоційно реагують, співпереживають, насолоджуються почутим, переживають задоволення від спілкування з прекрасним у мистецтві; по-друге, збагачують палітру емоцій через морально-естетичні почуття, викликані сприйманням витворів музичного мистецтва, мають можливість виробити адекватні емоційні реакції на ті чи інші ситуації, сформувати моральні почуття, оскільки відбувається «злиття суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця» [11, с. 79]. Також емоційні переживання, пов'язані з участю в музично-естетичній діяльності, зумовлюють підвищення загальної позитивної мотивації або потреби до подальшого залучення до неї, сприяють її продуктивності. Форми музично-естетичної діяльності (музичні лекторії, відвідування мистецьких заходів, заняття в хорових колективах, оркестрах, гуртках, участь у концертах, масових тематичних святах тощо) завжди пов'язані з контактами з іншими людьми, а тому переживання почуттів дружби, любові, теплоти, ніжності, підтримки є важливим чинником, що сприяє особистісному духовному росту студентів. Взаємодія з іншими учасниками стимулює процес саморефлексії, ціннісне і оцінне ставлення до результату своїх дій, планування подальших дій на цій основі.

Отже, виокремимо такі загальні особливості музично-естетичної діяльності студентів університету, які визначають її виховний зміст: ціннісне ставлення до процесу музично-естетичної діяльності як до шляху самопізнання; реалізація духовно-творчого потенціалу студентів у процесі залучення до музично-естетичної діяльності; активна позиція студентів в організації музично-естетичної діяльності; емоційний характер музично-естетичної діяльності. Знання і врахування названих особливостей в організації виховання духовної культури студентів сприятиме оптимізації означеного процесу в освітній системі університету, зокрема наданню йому цілеспрямованості та комплексності. Також у практичній діяльності названі особливості можуть стати своєрідними закономірностями або принципами виховання духовної культури студентів, спираючись на які, доцільно визначати форми, методи чи техніки виховного впливу. Враховуючи окреслене, в перспективі бачимо необхідним з'ясувати і теоретично обґрунтувати педагогічні умови та відповідні їм форми і методи виховання духовної культури студентів у процесі музично-естетичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Андрущенко ; Південно-український держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.
2. Берестенко О. Г. Формування музично-естетичних смаків студентської молоді як соціально-педагогічна проблема / О. Г. Берестенко // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – 2010. – №12 (199). – С. 107-114.
3. Джеджеря К. В. Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця як проблема професійної підготовки / К. В. Джеджеря // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Укр. наук. журнал. – 2010. – №1. – С. 106-111.
4. Духовная культура Китая. Энциклопедия в пяти томах / Глав. ред. М. Л. Титаренко ; ред. тома М. Л. Титаренко, А. И. Кобзев, В. Е. Еремеев, А. Е. Лукьянов. – М.: Восточная л-ра, 2009. – РАН, Ин-т Дальнего Востока. – Т. 5 : Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование. – 2009. – 1087 с.

5. Зими́на А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Зими́на. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.: ноты.
6. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект : монография / Г. Г. Коломиец. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 579 с.
7. Левченко Ю. А. Развитие духовности личности подростка средствами музыкально-эстетического воспитания : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю. А. Левченко ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2006. – 24 с.
8. Негребецька О. Ціннісний контекст музичної культури / О. Негребецька // Наукові записки [Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 107(2). – С. 38-45.
9. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
10. Распертова С. Ю. Концепт «гармоничная культура» в контексте современных культурных стратегий Китая / С. Ю. Распертова // Вестник МГЛУ. – 2010. – №590. – С. 74-95.
11. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
12. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский ; [ред.: Н. П. Кузин, А. Г. Дзеверин и др.]. – М.: Педагогика, 1979 – 1981. – Т. 1. – 560 с.
13. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х томах / ред. -сост., авт. вступ. статьи и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1985. – Том 2. Способности и одаренность. – 1985. – 360 с.
14. Черніка Михайло. Дослідження рівня музично-естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку / Михайло Черніка // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 48. – С. 234-239.
15. Якушева С. Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа. Монография / С. Д. Якушева. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 170 с.

In the article the peculiarities of music-aesthetic activity have been analyzed, its role in the process of cultural education of university students has been defined; the approaches of Ukrainian as well as foreign (Russian and Chinese) scholars to the role of music art in the process of upbringing have been investigated. The following peculiarities of university students' music-aesthetic activities in cultural education are revealed: a) students' evaluative attitude to the process of music-aesthetic activity as to the way to gain self-knowledge (participation in art events not only for entertaining, but for inward of self-development and behavior); b) realization of students' inward creative potential in the process of their involvement in music-aesthetic activity (in the process of music-aesthetic activity students' creative tendencies are formed; they evaluate and modernize the work of previous generations of musicians; music helps young people understand themselves better, they acquire new inward aesthetic experience); c) students' active involvement in the organization of music-aesthetic activity (music-aesthetic activity creates the opportunities to gain experience and skills to organize art events, to relax, to enjoy the process of communication; in the process of music-aesthetic activity the systems of music knowledge and skill, emotional evaluative attitude to music and creative music-aesthetic activity are being enlarged, students begin to treat themselves as part of this activity and strive to get more and more from music-aesthetic activity, enriching their inward culture); d) emotional character of music-aesthetic activity (in the process of perceiving works of music students react emotionally, sympathize with, enjoy what they are listening to, feel the pleasure of touching the beautiful in arts; they enlarge their system of emotions through moral aesthetic feelings; contacts with other participants stimulate the process of self-reflection, evaluative and value attitude to the result of their activity). The author has emphasized that the above mentioned peculiarities of the organization of students' cultural education being realized and taken into consideration, it will contribute to the optimization of the defined process in the university education system, to its purposefulness and comprehensiveness.

Key words: *inward culture, music art, music-aesthetic activity, university students, peculiarities of university students' music-aesthetic activity.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 378

Олена Альмерот
Olena Almerot

ДІАГНОСТИЧНИЙ АПАРАТ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АРТПЕДАГОГІКИ

DIAGNOSTIC APPARATUS OF FORMED LEVEL OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF ART PEDAGOGY

Комунікативна компетентність має інтегративну природу, вимагає інтелектуального розвитку особистості, професійно-особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення. У статті аналізуються підходи до визначення критеріїв, показників ефективності та якості результатів навчального процесу, зокрема критеріїв оцінювання сформованості комунікативної компетентності. Автор наголошує, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів – явище достатньо широке і є складним психолого-педагогічним процесом оволодіння певних спеціальних і загальних теоретичних знань, розвиток умінь та навичок, формування певних професійних здібностей, особистісних якостей, що є необхідними для подальшої професійної діяльності. Констатовано необхідність розуміння місця мистецтва у професійній діяльності майбутнього фахівця початкової школи. Розроблено систему критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами артпедагогіки, які, на думку автора, найбільш повно визначають особливості процесу формування досліджуваного феномена.

Ключові слова: комунікативна компетентність, критерії, показники, рівні сформованості, артпедагогіка.

Сучасний світ переживає стрімкі й радикальні зміни в усіх сферах суспільного буття, період активного створення нової системи освіти. Однією з найактуальніших проблем освіти в Україні є оновлення змісту, форм, методів, засобів, технологій навчання і виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Розв'язання різнопланових проблем підготовки майбутнього фахівця початкової освіти неможливе поза психолого-педагогічною діагностикою педагогічного процесу. Термін «діагностика» походить від грецького «diagnostikos» – здатний розпізнавати. Зацікавлює визначення зазначеної лексеми, наведене О. Рудницькою, яка трактує його як «розпізнавальне пізнання» і наголошує, що для його реалізації застосовуються науково обґрунтовані критерії розвитку особистості, що дають змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему подальшої роботи в цьому напрямі [10].

Лексикографічні джерела [4] стверджують: «критерій» від латинського *critērium*, яке зводиться до грецького *κρίτήριον* – здатність розрізнення; засіб судження, мірило, пов'язаного з грецьким *κρίνω* – розділяю, розрізняю, – і означає мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [2, 14]. Приймаємо визначення Н. Козелової: «критерій» – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка; засіб перевірки, мірило оцінки [7].

Звернемося до тлумачної літератури для потрактування терміна «показник»:

- свідчення, доказ, ознака чого-небудь [13; 4; 6];
- наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [13; 14; 6];
- дані, які свідчать про кількість чого-небудь;
- явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу;
- кількісна характеристика властивостей виробу (процесу) [14]. Під показниками розуміємо певні ознаки, за допомогою яких можна характеризувати критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення критеріїв і показників ефективності та якості результатів навчального процесу, зокрема критеріїв оцінювання сформованості комунікативної компетентності, що знайшло висвітлення в наукових доробках зарубіжних та вітчизняних учених: І. Зимньої, С. Скворцової, Ю. Вторнікової, О. Лазарева, Н. Козелової, С. Менькиної, Д. Годлевської, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, Н. Назаренко, Л. Петровської, П. Растяннікова й ін.

Варто погодитися з О. Лазаревим [8], який зазначає, що в педагогічній практиці різні характеристики якості знань (гнучкість, глибина, оперативність, систематичність, міцність тощо), звичайно вимірюють за допомогою тестів, використовуючи коефіцієнт засвоєння, коефіцієнт усвідомленості (за В. Беспальком) та коефіцієнт автоматизації.

Слушним, на нашу думку, є ствердження дослідниці Н. Козелової [7], що у теорії і практиці є загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, що зводяться до:

- відображення основних закономірностей формування особистості;
- встановлення зв'язків між усіма компонентами досліджуваної проблеми;
- якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними.

Метою статті є висвітлення процесу розробки діагностичного апарату рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами артпедагогіки через комплекс критеріїв і показників. Розглянемо детальніше визначені дослідниками критерії і показники формування комунікативної компетентності.

Наукові розвідки С. Менькиної [9] орієнтовані на мовну (філологічну) культуру майбутнього фахівця як результат сформованості комунікативної компетентності, що характеризується аспектами виключно мовленнєвої поведінки, а саме: дотриманням культурно-мовних норм, функціональною грамотністю, умінням спілкуватися, усвідомленням комунікативних завдань, індивідуально-мовною манерою та дбайливим ставленням до мови. Відповідно до цих критеріїв дослідниця пропонує визначати такі рівні комунікативної компетентності: перший рівень – неусвідомлена компетентність; другий – репродуктивна компетентність; третій – продуктивна компетентність; четвертий – творча компетентність.

О. Лазарев [8] визначає такі критерії професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний, пізнавальний, прагматичний. Зазначені критерії співвідносяться відповідно з компонентами: мотиваційний – з особистісним, пізнавальний – з когнітивним, а діяльнісний – з прагматичним. Дослідник вважає, що «послідовність розміщення критеріїв не має принципового значення, оскільки процес формування професійної

комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу є замкненим циклом без чітко вираженого початку і кінця...» [8, с. 213].

Т. Бутенко [3] сформованість комунікативної компетентності перевіряла за такими критеріями: когнітивний – спрямований на активізацію пізнавальної діяльності щодо оволодіння навичками спілкування; діяльнісно-комунікативний – спрямований на оцінку сформованості комунікативних умінь студента; емоційно-оцінний – оволодіння комунікативними уміннями, уміння ефективно оцінювати та аналізувати власну комунікативну компетентність і уникати помилок у спілкуванні.

Н. Козелова [7] критерії компонентів комунікативної компетентності професійного спілкування досліджує з точки зору усної форми: когнітивний компонент оцінюється за інформаційно-комунікативним критерієм; поведінковий компонент – регуляційно-комунікативним; для емоційного компонента доцільним дослідниця визначає афективно-комунікативний критерій.

Достатньо повно, на нашу думку, розкривають зміст та структуру комунікативної компетентності С. Скворцова і Ю. Вторнікова [12]. Для характеристики рівнів сформованості комунікативної компетентності вчителя початкових класів дослідниці визначили такі критерії: мотиваційний (готовність до виявлення компетентності), когнітивний (володіння знанням змісту комунікативної компетентності) та поведінковий (досвід виявлення комунікативної компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), до яких окреслено показники. Так показники мотиваційного критерію ґрунтуються на «прояві», тобто відповідних прагненнях і настановах особистості, когнітивного критерію – на знаннях. Показниками поведінкового критерію визначені уміння й навички майбутніх фахівців.

Наші думки підтверджує З. Єрмакова [5], яка посилається на праці Ю. Ємельянова та Н. Бутенко і трактує комунікативну компетентність як якість, засновану на знаннях та чуттєвому досвіді. Дослідниця вважає, що у професійному функціонуванні складові комунікативної компетентності педагога відображаються у знаннях, емоціях, практичних діях та професійно важливих особистісних рисах характеру. Вона наводить такі критерії визначення стану, рівнів розвиненості компонентів комунікативної компетентності: мотиваційний (мотиваційна спрямованість особистості викладача ПТНЗ); когнітивний (якість системи взаємопов'язаних знань та умінь); емоційно-вольовий (наявність емоційного досвіду соціальної поведінки та професійно важливих якостей особистості для свідомої саморегуляція своєї комунікативної поведінки); професійно-діяльнісний (володіння комплексом управлінських умінь; володіння педагогічними технологіями передачі інформації); професійно-особистісний (функціональні й особистісні характеристики викладача) [5].

Здійснивши рефлексію психолого-педагогічних досліджень, зроблено висновок, що формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів – явище достатньо широке і становить складний психолого-педагогічний процес оволодінням певних спеціальних і загальних теоретичних знань, розвиток умінь та навичок та формування певних професійних здібностей, особистісних якостей, необхідних для подальшої професійної діяльності.

На наше переконання, комунікативна компетентність має інтегративну природу, вимагає інтелектуального розвитку особистості, професійно-особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення і не обмежується мовною та мовленнєвою грамотністю. Таким чином, для виявлення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів нами визначено критерії, які на нашу думку, найбільш повно визначають особливості процесу формування досліджуваного феномена засобами артпедагогіки: мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий.

Варто погодитися з О. Яшенковою, яка стверджує, що першопричиною комунікації є потреби людини або групи людей [15, с. 30]. Відтак, ядром *мотиваційного критерію* є наявність пізнавальних та комунікативних потреб, усвідомлення значущості майбутньої професії, необхідності особистісного і професійного зростання, неможливого без комунікативних умінь. Переконані в необхідності розуміння місця мистецтва у професійній діяльності майбутнього фахівця початкової школи. Відповідно до цього, мотиваційний критерій характеризується

такими показниками: наявність пізнавально-комунікативних потреб; наявність зовнішніх та внутрішніх мотивів формування і розвитку професійних комунікативних умінь і навичок; наявність пізнавального інтересу до професійних, фахових та мистецьких понять; наявність художніх потреб особистості; бажання підвищити культурний та інтелектуальний рівень.

Емоційно-ціннісний критерій характеризується аксіологічною орієнтацією майбутніх учителів початкових класів та емоційною стійкістю – відсутністю емоційного напруження, емоційно-вольовою саморегуляцією (за допомогою волі педагог регулює свої дії, вчинки, поведінку, емоційний стан); емпатією – умінням сприйняти почуття іншої людини як власної, здатність до емоційного відгуку. *Показниками* аналізованого критерію є емоційність реагування, інтенсивність контактів із творами мистецтва, характер смакових уподобань, культура сприйняття різновидів мистецтва, відчуття виразності слова, кольору, музики, пластики у творах мистецтва, адекватність емоційного реагування на мистецький твір, динаміка становлення емоційно захопленого ставлення до мистецтва.

Когнітивний критерій трансформується з відповідного компонента процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів і розглядається як володіння професійними, спеціальними і психологічними знаннями, тобто характеризується знаннями сучасних напрямів і тенденцій у педагогічній теорії й практиці, дидактичних закономірностей навчального процесу; знаннями структури, змісту і засобів навчання; знаннями основ комунікативного підходу до опанування мовою у початковій школі; наявністю системи знань з основ теорії комунікації, норм професійної етики; правил культури спілкування, загальної художньо-естетичної ерудиції майбутніх учителів початкових класів, вільне володіння мистецькими категоріями, поняттями і термінами, усвідомлення сили впливу мистецтва на самовдосконалення і професійне становлення особистості.

Сутність *діяльнісно-поведінкового критерію* розкривається у здатності усвідомлено застосовувати знання, продуктивно володіти культурою мовлення, що містить такі показники: вдалий вибір мовленнєвих конструкцій, що найточніше передають відтінки смислу висловлювання; доступність викладання думок; використання зрозумілих мовних конструкцій, що визначаються з урахуванням обізнаності співрозмовника; закономірність і послідовність мовлення; володіння багатим набором мовних засобів, художніх прийомів, крилатих фраз, фразеологічних зворотів; відповідність мовлення умовам і цілям спілкування тощо. Важливими показниками цього критерію, на наше переконання, є інформаційно-змістова наповненість мовлення, а саме: орієнтація на регулярність застосування елементів артпедагогіки, творчі вміння, визначення змістової сутності елементів мови мистецтва; здатність встановити контакт, самостійність виконання завдань, самовідчуття, глибина включення у запропоновані обставини, наявність і характер асоціацій, уміння обґрунтувати власні судження, цілісність і повнота осягнення твору мистецтва, активність у навчальному процесі, уміння планувати і визначати подальший особистісний розвиток.

Визначені критерії і показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами артпедагогіки подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами артпедагогіки

Критерії	Показники
Мотиваційний	наявність пізнавальних, комунікативних і художніх потреб особистості; наявність зовнішніх та внутрішніх мотивів формування і розвитку професійних комунікативних умінь і навичок; наявність пізнавального інтересу до професійних, фахових та мистецьких понять; бажання підвищити культурний та інтелектуальний рівень; усвідомлення значущості майбутньої професії та необхідності особистісного і професійного росту

Емоційно-ціннісний	ціннісна орієнтація майбутніх учителів початкових класів і емоційна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція, емпатія, емоційність реагування, інтенсивність контактів з творами мистецтва, характер смакових уподобань, культура сприйняття різновидів мистецтва, відчуття виразності слова, кольору, музики, пластики у творах мистецтва, адекватність емоційного реагування на мистецький твір, динаміка становлення емоційно-захопленого ставлення до мистецтва
Когнітивний	володіння професійними, спеціальними і психологічними знаннями, наявністю системи знань з основ теорії комунікації, норм професійної етики; правил культури спілкування, знаннями основ комунікативного підходу до опанування мовою у початковій школі, загальна художньо-естетична ерудиція майбутніх учителів початкових класів, вільне володіння мистецькими категоріями
Діяльнісно-поведінковий	здатність усвідомлено застосовувати знання і володіти культурою мовлення (точність, доступність, виразність, доречність, багатство, закономірність і послідовність, змістовність), творчі вміння, визначення змістової сутності елементів мови мистецтва; здатність встановити контакт, самостійність виконання завдань, глибина включення у запропоновані обставини, асоціативна діяльність, вміння обґрунтувати власні судження, цілісність і повнота осягнення твору, активність в навчальному процесі, уміння планувати і визначати подальший особистісний розвиток

На цьому етапі наукового пошуку було визначено рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. За О. Лазаревим, розглядаємо «рівень» як шкалу вимірювання якості суб'єкта, що визначається набором об'єктивних факторів – критеріїв та показників, що дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне й практичне обґрунтування сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами артпедагогіки.

Відтак, аналіз визначених критеріїв та показників їх вияву допоміг встановити рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів: низький (пасивний); середній (репродуктивний); достатній (активний); високий (творчий). Їх характеристику подано нижче.

Низький рівень сформованості комунікативної компетентності має студент, який: не виявляє прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації; має слабкі знання з основ теорії комунікації, норм професійної етики; правил культури спілкування; пасивний, проявляє байдужість; має не стійкі пізнавальні й комунікативні потреби; не має зовнішніх та внутрішніх мотивів формування і розвитку професійних комунікативних вмінь і навичок або не усвідомлює їх значущість у майбутній професійній діяльності; не виявляє прагнення до самовдосконалення; не вносить елементи творчості й має слабку техніку у процесі розв'язання поставлених завдань; не застосовує вольових зусиль; не знає правил поведінки в конфліктних ситуаціях та ефективних шляхів їх попередження й усунення і не вміє долати комунікативні бар'єри під час професійно-педагогічного спілкування; не вміє або володіє недостатніми вміннями встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища; має брак словникового й мовленнєвого запасу.

Середній рівень сформованості комунікативної компетентності має студент, який: поверхово володіє професійними, спеціальними і психологічними знаннями, має узагальнені знання з основ теорії комунікації, норм професійної етики і правил культури спілкування; здатен вести діалог але не на високому рівні; має слабкі комунікативні навички, що заважає продуктивному спілкуванню; на інтуїтивному рівні здатен реагувати на поведінку співрозмовників та вирішувати конфліктні ситуації; має елементарні знання із подолання комунікативних бар'єрів і не завжди успішно долає їх під час спілкування; має нестійкі, ситуативні прагнення до самовдосконалення та підвищення власної комунікативної компетентності тощо, що є недостатнім для здійснення продуктивної комунікації.

Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності має студент, який: володіє достатньою теоретичною підготовкою з фахових дисциплін, орієнтується в програмному матеріалі та естетично ерудований; вміє аналізувати, виділяти головне і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; має достатні знання норм професійної етики і правил культури спілкування; здатен вести діалог; прагне до ефективної професійної комунікації, самовдосконалення; має стійку мотивацію до навчання та підвищення власного рівня комунікативної компетентності; має пізнавально-естетичні інтереси і достатні навички для виконання практичних завдань; вміє встановлювати контакти суб'єктами навчально-виховного середовища, долати комунікативні бар'єри в процесі спілкування; активний у навчальному процесі та володіє культурою мовлення.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності має студент, який: володіє високим рівнем знань програмного матеріалу, сучасних напрямів і тенденцій у педагогічній теорії й практиці, дидактичних закономірностей навчального процесу; знаннями структури, змісту і засобів навчання; знаннями основ комунікативного підходу до опанування мовою у початковій школі; вільно володіє мистецькими категоріями і має високий рівень художньо-естетичної ерудиції; має високий рівень комунікативних умінь і знань професійної етики; послідовно дотримується всіх правил у процесі спілкування; має стійке прагнення до ефективної комунікації, самовдосконалення та підвищення власного рівня комунікативної компетентності; проявляє емоційну стійкість і характеризується високим рівнем емоційно-вольової саморегуляції та емпатії; має високий рівень культури сприйняття різновидів мистецтва, відчуття виразності слова, кольору, музики, пластики у творах мистецтва, проявляє адекватність емоційного реагування на мистецький твір, має позитивну динаміку становлення емоційно-захопленого ставлення до мистецтва; вміє обґрунтувати власні судження, проявляє активність в навчальному процесі, вміє планувати і визначати подальший особистісний розвиток; свідомо застосовує знання в практичній діяльності, здатен творчо підходити до розв'язання навчальних завдань; характеризується точністю, доступністю, виразністю, доречністю, багатством, послідовністю й змістовністю мовлення.

Відповідно, виходячи з наявності певних показників за мотиваційним, емоційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-поведінковим критеріями нами визначено чотири рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Низький (пасивний) рівень свідчить про необхідність педагога постійно вести за собою студента через несаможиттєвість дій майбутнього фахівця, що підтверджує недостатню сформованість комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів; середній (репродуктивний) рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців засвідчує наявність знань та комунікативних умінь, але практичне застосування проходить за завченим алгоритмом, що є недостатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності; достатній (активний) рівень комунікативної компетентності свідчить про здатність майбутніх учителів початкових класів логічно й послідовно розкривати основну думку, самостійно здійснювати педагогічну комунікацію; високий (творчий) рівень комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів характеризується продуктивністю та ефективністю комунікативного процесу, студенти розв'язують завдання творчого характеру, орієнтовані на партнерство, мають успіхи в навчанні й соціально реалізуються.

Визначили діагностичний апарат дослідження, зокрема мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий критерії та відповідні показники сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами артпедагогіки. Визначений діагностичний інструментарій допоміг встановити рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів: низький (пасивний); середній (репродуктивний); достатній (активний); високий (творчий).

До подальших наукових розвідок відносимо розроблення структурно-функціональної моделі формування досліджуваної якості майбутніх фахівців засобами артпедагогіки.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – Київ : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sum.in.ua>.
3. Бутенко Т. О. Визначення критеріїв сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів / Т. О. Бутенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vuzlib.com.ua/articles/book/17303-Viznachennja_kriter%D1%96%D1%97v_sform/1.html.
4. Вікіпедія [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9>.
5. Єрмакова З. І. Критерії та показники визначення розвиненості комунікативної компетентності викладача / З. І. Єрмакова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2014/Pedagogica/2_159176.doc.htm.
6. Словник української мови // Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.inmo.org.ua/sum.html>.
7. Козелова Н. А. Критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза // Личность, семья и общество // Вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. – № 2. Часть II. – Новосибирск : СибАК, 2010. – С. 80-86.
8. Лазарев О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю / О. Лазарев //Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 1. – С. 210-216.
9. Менькина С. М. Коммуникативная компетентность: от теории к практике формирования / С. М. Менькина //Среднее профессиональное образование. – № 12. – 2011. – С. 3-5.
10. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
11. Серих Л. Формування естетичної культури в процесі театральної діяльності / Л. Серих. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2010 – 198 с.
12. Скворцова С. О. Професійна комунікативна компетентність вчителя початкових класів / С. Скворцова, Ю. Вторнікова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://skvor.info/files/books/skvortsova_obl_monografia2.pdf.
13. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrlit.org/slovnkyk>.
14. Тлумачний словник української мови [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eslovnkyk.com>.
15. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. [для самостійної роботи студента] / О. В. Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 304 с. – (Серія «САМ»).

Modern world is undergoing rapid and radical changes in all spheres of social life; it is in the period of active creating a new education system. One of the most important problems of education in Ukraine is updating content, forms, methods, means, technologies of training and educating students of higher educational institutions. The aim of the article is to diagnose the level of formation of future primary school teachers' communicative competence by means of art pedagogy.

Communicative competence has an integrative nature, requires intellectual development of an individual, professional and personal self-development, creativity, emotional and value attitude. The approaches to the definition of criteria, results indicators of effectiveness and quality during the educational process, including evaluation criteria of communicative competence formation are analyzed in this article. The author notes that forming the communicative competence of future primary school teachers is a quite widespread phenomenon and is a complex psychological and pedagogical process of mastering certain special and general theoretical knowledge, developing the abilities and skills, forming specific professional skills, personal qualities that are necessary for future professional activity. The necessity of understanding the place of art in future professional activity of future primary school educator is noted. The system of criteria, indicators and levels of primary school teachers' communicative competence formedness by means of art pedagogy has been given. According to the author, they fully determine the characteristics of the process of forming the studied phenomenon.

Key words: *communicative competence, criteria, indicators, levels of formation, art pedagogy.*

УДК 769.011.3+373.24

Сергій Бабюк
Serhii Babiuk**ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ****PHYSICAL PREPARATION OF SENIOR PRESCHOOLERS AT THE CLASSES OF PHYSICAL TRAINING**

У статті автор пропонує шляхи вирішення проблеми формування в дітей старшого дошкільного віку фізкультурних знань, культури рухів, покращення загального фізичного стану організму. Фізичний розвиток дитини, стан її здоров'я, рухова підготовка залежать від тих умов, у яких вона живе, та запропонованого загального режиму, невід'ємною частиною якого є руховий режим. До його змісту входять комплекс організаційних форм фізичної культури (заняття, ранкова гімнастика, фізкультхвилинка тощо), який використовується в педагогічному процесі дошкільного закладу та самостійна рухова діяльність дітей.

Ключові слова: заняття з фізичного виховання, рухова підготовка, фізична підготовка, щільність заняття.

Проблема формування в дітей старшого дошкільного віку фізкультурних знань, культури рухів, які повинні займати одне з провідних місць у системі ціннісних орієнтацій людей різних соціальних і вікових груп, формування пріоритету здоров'я як найвищої людської цінності і на основі цього покращення загального фізичного стану організму. Успішне розв'язання окресленої проблеми можливе лише за умови цілеспрямованого, комплексного вирішення завдань із фізичної підготовки, починаючи з раннього віку і впродовж усього життя. Фізичний розвиток дитини, стан її здоров'я, рухова підготовленість залежать від тих умов, у яких вона живе, та запропонованого загального режиму, невід'ємною частиною якого є руховий режим. До його змісту входять комплекс організаційних форм фізичної культури (заняття, ранкова гімнастика, фізкультхвилинка тощо), який використовується в педагогічному процесі дошкільного закладу, та самостійна рухова діяльність дітей.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених розглядаються окремі аспекти фізичної підготовки: використання народних традицій у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку (Е. С. Вільчковський, Б. В. Сермеев, Є. Б. Сологуб); методологічні основи фізичного виховання дітей (О. Л. Богініч, А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаєва); проблема навчання фізичних вправ дітей старшого дошкільного віку (В. К. Бальсевич, Е. С. Вільчковський); психолого-педагогічне обґрунтування процесу фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку (В. Г. Фролов); шляхи покращення процесу фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку (А. В. Козленко, Е. С. Вільчковський). Однак, незважаючи на такий широкий спектр досліджень, проблема фізичної підготовки старших дошкільників вивчена недостатньо.

Метою статті є дослідження фізичної підготовки дітей старшого дошкільного віку під час занять із фізичного виховання.

Фізична підготовка старших дошкільників складається зі знань, умінь, вихованості, діяльності в певних природних і соціальних умовах, що формують відповідну фізичну підготовленість і загартованість дитини. В основу фізичної підготовки дошкільників слід покласти народні оздоровчі, гартувальні звичаї, обряди, традиції за народним християнським календарем, оскільки вони складають частину української культури та адекватно відображають сутність, зміст і характер подій та явищ у природі, житті, трудовій діяльності, побуті і дозвіллі людей. Рухова активність як обов'язковий чинник зміцнення здоров'я і тим самим фізичної

підготовки, повсякденно супроводжує життя людини. І в цьому не останню роль відіграють народні традиції. Варто лише згадати, про різні народні ігри, забави, розваги, танці, змагання, двобої, перегони, лазіння, кидання, штовхання, плавання, веслування тощо, що розвивали споконвічно фізичний потенціал людини. Відродження звичаїв оздоровлення, загартування нашого народу сьогодні може сприяти розвитку особистої культури здоров'я її органічному вплетенню у загальну культуру та добробут людей.

Принципами фізичної культури є природовідповідність, народність і культуровідповідність, самодіяльність людей. Вони повинні бути реалізовані в процесі формування основ фізичної культури старшого дошкільника [4, с. 27]. У навчанні і вихованні доцільно реалізувати й інші принципи, визнані світовою педагогічною думкою, а саме: провідної ролі педагога, практичності, міцності засвоєння навчального матеріалу, самостійності.

Заняття з фізичної культури будували відповідно до загальних педагогічних принципів і вирішували освітні, оздоровчі та виховні завдання. Освітні завдання вирішували шляхом надання дітям необхідних знань, умінь і навичок виконувати фізичні вправи і використовувати їх у повсякденному житті та в процесі самовдосконалення.

Одним із шляхів формування особистої фізичної культури старших дошкільників виступали пошукові ситуації, які допомагали органічно поєднувати рухову активність дітей із розумовою. Так, наприклад, призначаючи чергових, які повинні підготувати все необхідне для заняття, називали їм лише вправи, котрі будуть виконуватися. Діти вирішували, яке обладнання для цього необхідне. Це допомагало дітям свідомо готуватись до заняття. В іншому випадку оголошували, що буде проведена естафета з пролізанням в обруч, спосіб пролізання діти обирали самостійно. При повторному проведенні естафети учням пропонувалося спробувати інші способи і визначити найраціональніший. Такий найпростіший порівняльний аналіз помітно активізував діяльність дітей. При створенні на заняттях пошукових ситуацій, що виражались у вирішенні рухових завдань, педагог допомагав дошкільникам спрямовуючи їх діяльність, але не поспішав пропонувати правильне рішення. Діти мали відчуття «радість відкриття».

Важлива умова поліпшення якості заняття – використання найбільш раціональних способів організації дітей і досягнення оптимального фізичного навантаження на їх організм. Раціональна організація навчання дітей фізичних вправ є однією з основних передумов суттєвого підвищення загальної та моторної щільності занять із фізичної культури.

Загальна щільність заняття визначається як відношення часу, який педагогічно виправданій, до всієї тривалості заняття. Вона передбачає:

1. Організацію дітей, повідомлення навчальних завдань.
2. Підготовку та прибирання фізкультурного інвентаря, перешикування дітей під час заняття тощо.
3. Безпосереднє виконання фізичних вправ та спостереження за ними під час відпочинку, участь у рухливих іграх, розвиток фізичних якостей.
4. Пояснення вихователя, виправлення помилок, допомога дітям, страховка.
5. Використання наочних посібників, показ вправ.
6. Педагогічний контроль.
7. Мотивація дітей.
8. Виховна робота під час заняття.
9. Підбиття підсумків заняття.

Вище окреслені елементи педагогічної діяльності вихователя, які спрямовані на підвищення загальної щільності заняття, постійно доповнюються та зміцнюються залежно від віку дітей, змісту заняття, педагогічної майстерності вихователя тощо.

Час, затрачений на безпосереднє виконання вправ, має найбільше значення, бо саме в цей період вирішуються оздоровчі й освітні завдання (формування рухових навичок і розвиток фізичних якостей). Відношення часу, затраченого на безпосереднє виконання фізичних вправ

та рухливих ігор, до всього часу заняття називається *моторною (руховою) щільністю* його [4, с. 77-78].

Моторна щільність – найбільш специфічний показник ефективності заняття. Вона може бути різною залежно від його змісту, організації і методики проведення. Щодо організації і методики, то вона повністю залежить від підготовки вихователя до заняття і дій під час його проведення.

Для збереження часу заняття, для виконання дітьми вправ велике значення мають завчасне розміщення та максимальне використання наявного фізкультурного інвентарю. Щільність заняття також залежить від того, у якому поєднанні за обсягом та тривалістю виконуються такі види діяльності дітей: сприйняття та осмислення пояснень, показ вправ; виконання вправ дітьми; спостереження за рухами інших дітей, відпочинок; допоміжні дії (встановлення фізкультурних посібників); паузи під час занять (чекання своєї черги, роздавання інвентарю тощо).

Для збереження щільності заняття необхідно намагатися максимально скорочувати час на встановлення та прибирання інвентаря, чітко пояснювати вправи, запобігати невиправданим паузам для чекання виконання вправ, вибирати найбільш оптимальний спосіб організації дітей для виконання основних рухів. Моторна щільність безпосередньо відображається на фізичному навантаженні. Вихователю слід пам'ятати, що рухи, які виконуються з постійною зміною швидкості та ритму, а також вправи, які пов'язані із статичними зусиллями, стомлюють дітей значно швидше.

Особливої уваги вихователя вимагає визначення та регулювання фізичних навантажень, тому що від них суттєво залежить результат застосування фізичних вправ. Під навантаженням розуміємо певну величину впливу вправ, що виконуються, на ті чи інші органи, системи органів або весь організм загалом. Відповідно до цього впливу реакції організму та зміни у його стані значно обумовлює успішність вирішення завдань, які ставляться перед заняттям.

Фізичне навантаження залежить від багатьох чинників: характеру вправ та ігор, поєднання різних видів рухів, їх інтенсивності, тривалості, кількості повторень, темпу виконання, координаційної складності, ступеня засвоєння даного руху та ін. Воно також залежить від нервово-психічного напруження дитини, її емоційного стану.

Усі ці чинники враховуються при регулюванні фізичного навантаження в процесі занять. Доцільно чергувати фізичне навантаження з відпочинком, більш інтенсивні рухи з менш інтенсивними, більш складні за структурою з менш складними, засвоєні дітьми вправи з новими.

Наші дослідження про вплив різних за обсягом фізичних навантажень на організм дошкільників свідчать про те, що після виконання найбільш інтенсивних вправ (стрибки в довжину, висоту з розбігу, лазіння по канату тощо) відновний період у дітей у середньому триває 1,5-2 хв. За цей час пульс, як правило, знижується до вихідних даних, а перебудова глибини дихання практично відбувається через 20-30 с. Отже, паузи для відпочинку після виконання вправ, які дають значне навантаження на організм дитини, не повинні перевищувати 1,5-2 хв. Після виконання рухів середньої і малої інтенсивності (стрибки в глибину, вправи з рівноваги, підлізання під дугу тощо) час на відпочинок скорочується до 25-40 с.

Вибір певного способу організації дітей під час виконання рухів залежить від педагогічних завдань, ступеня засвоєння ними даного руху, його складності, наявності фізкультурного інвентарю та обладнання, місця проведення заняття.

Індивідуальний спосіб передбачає виконання рухів однією дитиною, в той час як інші спостерігають за нею. Цей спосіб застосовується епізодично. Він виправдовується лише на початковій стадії формування навички, коли діти ознайомлюються з новим рухом, а також у молодших групах, якщо виконуються вправи, які потребують страховки (лазіння по гімнастичній стінці, перелізання через колоду, ходьба по гімнастичній лаві). При застосуванні цього способу моторна щільність найбільш низька. Різновидністю індивідуального способу є виконання вправ за викликом вихователя з метою уточнення деяких елементів рухової дії

(одна дитина виконує, а інші спостерігають за нею). Однак індивідуальна робота з дитиною повинна мати місце при будь-якому способі ведення занять [7, с. 45].

Фронтальний спосіб організації дітей частіше за все застосовується в підготовчій та заключній частинах заняття. Цей спосіб застосовується при розучуванні нескладних рухів, які не потребують страховки та допомоги з боку вихователя, а також при закріпленні та удосконаленні вже засвоєних рухів. Його перевага – в максимальному охопленні дітей руховою діяльністю та забезпеченні високої моторної щільності заняття.

Проте фронтальний спосіб не позбавлений деяких недоліків. Основний з них той, що вихователю важко здійснювати індивідуальний підхід у навчанні, і він змушений в основному вказувати на помилки, характерні для більшості дітей.

Поточний спосіб організації передбачає виконання по черзі одного й того самого руху, найчастіше з шиккуванням у колону. Наприклад, вправи у рівновазі, пролізання в обруч, стрибки у довжину або висоту з розбігу тощо. Під час виконання вправ потоком вихователь має змогу давати індивідуальні зауваження. У цьому одна із значних переваг даного способу.

Залежно від конкретних умов може бути організовано два або три потоки. Наприклад, старші дошкільники пролізають в обруч або ходять по гімнастичній лаві двома-трьома потоками (у двох-трьох колонах).

Починаючи із середньої групи, слід привчати дітей без нагадування підходити до приладу, дотримуватися своєї черги. Наприклад, при виконанні ходьби по колоді або лаві, як тільки дитина дійшла до її середини, друга починає ходьбу, а третя в цей час підходить до приладу. Повертаючись на своє місце, після виконання запропонованого руху дитина також виконує вправу. Наприклад, після стрибка в довжину або висоту з розбігу діти йдуть у зворотному напрямку по мотузці, яка лежить на підлозі (землі), або підлізають під дугу. Після ходьби по гімнастичній лаві (колоді) вони виконують пролізання в обруч або стрибають на обох ногах (як зайчики), просуваючись уперед.

При груповому способі організації діти кожної підгрупи мають своє завдання. Дошкільників розподіляють на дві-чотири підгрупи і кожній з них пропонують для виконання різні рухи. Більш складні вправи виконуються під керівництвом вихователя та музичного керівника, а інші (у старших дошкільників) – самостійно. Потім підгрупи міняються місцями [2].

У застосуванні групового способу важливе значення має правильний добір основних рухів. Не рекомендується застосовувати вправи, спрямовані на розвиток одних і тих самих груп м'язів та фізичних якостей. Наприклад, стрибок у довжину з місця і стрибок у глибину (з гімнастичної лави або куба).

Наукові дослідження (Г. П. Лескова, Н. А. Ноткіна, Ю. Ю. Рауцкіс, О. Л. Богініч та ін.) підтверджують, що найбільш вдалі ті вправи, які доповнюють одна одну у всебічному впливі на організм дитини. Наприклад, вправи з лазіння або рівноваги раціонально поєднувати із стрибками у висоту або довжину; метання предметів у ціль або на дальність – із стрибками в глибину чи довжину з місця, пролізання в обруч (підлізанням під дугою) тощо.

Оскільки при виконанні деяких рухів (лазіння по гімнастичній стінці, канату, повзання по лаві тощо) інші діти тривалий час чекають своєї черги, для заповнення цих пауз рекомендується пропонувати їм додаткові вправи. Вони повинні бути прості та знайомі дітям. Місце для їх виконання відводиться поряд з основною вправою і, як правило, в полі зору вихователя. Наприклад, у старшій групі троє дітей виконують лазіння по гімнастичній стінці (кожний на окремому прольоті), а інші у цей час стрибають зі скакалкою. Після лазіння по стінці діти беруть скакалки і стрибають, а наступні троє виконують лазіння і т. д.

Застосування додаткових вправ значно підвищує рухову активність дітей, дає змогу частіше повторювати різноманітні основні рухи і краще оволодівати програмовим змістом.

Змінний спосіб організації застосовується, коли рух виконує одночасно кілька дітей (3-5-7), а решта спостерігають, чекаючи своєї черги. Так, коли виконується стрибок у глибину, з лави (колоди) можуть одночасно стрибати 4-5 дітей, те саме – у метанні в ціль, лазінні по гімнастичній стінці (канату).

При застосуванні змінного способу вихователю легше спостерігати за дітьми, дозувати навантаження, виправляти помилки, але щільність заняття нижче, ніж при фронтальному способі.

Одним з ефективних способів організації старших дошкільників в основній частині занять є *колове тренування*. Дітей розподіляють на декілька підгруп (4-5). Кожна з них виконує свій рух певний час (2-3 хв), а потім за командою вихователя переходить по колу до наступної вправи. Він має багато спільного за організацією з груповим способом. Однак головна його мета спрямованість на комплексний розвиток фізичних якостей у дітей [3, с. 4].

Тому вправи не повинні бути складними, щоб діти мали змогу повторювати їх найбільшу кількість разів.

Рухи для комплексу колового тренування підбираються з обов'язковим урахуванням принципу всебічного їхнього впливу на всі основні м'язові групи та системи організму (дихальну, серцево-судинну тощо). Це дає змогу більш ефективно та цілеспрямовано впливати на розвиток фізичних якостей: швидкості, спритності, гнучкості, сили та витривалості.

Однією з особливостей колового тренування є поєднання досить чіткого нормування фізичного навантаження з його індивідуалізацією. Враховуючи також, що більшість дітей групи одночасно виконує запропоновані вправи, створюються позитивні умови для виховання моральних та вольових якостей: самостійності, наполегливості, дисциплінованості, взаємодопомоги тощо.

Колове тренування має значну перевагу над іншими способами організації, сприяючи збільшенню моторної щільності заняття, підвищенню ефективності навчального процесу. Він дає змогу дітям самостійно виконувати фізичні вправи з посиленням для них навантаженням.

При складанні комплексу колового тренування, який виконується на початку основної частини заняття, необхідно застосовувати засвоєні дітьми вправи і чергувати рухи високої інтенсивності з вправами середньої або низької динамічності.

Сприяє фізкультурній освіті дітей повинні і батьки. Науковці спостерігають тісний зв'язок між здоров'ям дітей та організацією фізичного виховання в сім'ї [1; 6]. Батьки повинні з перших днів раціонально будувати розпорядок дня дітей, сприяти їх фізичному розвитку. У зв'язку з цим ряд дослідників зазначають, що необхідно поліпшити пропаганду фізичного виховання серед батьків через виступи вихователів, інструкторів з фізичної культури, лікарів на загальнобатьківських зборах, проведення батьківських конференцій, відкритих занять для батьків, змагань сімейних команд, лекцій, бесід і вважають цей фактор вирішальним для залучення дітей до занять фізичною культурою [5, с. 39].

Отже, організована рухова діяльність під час занять із фізичного виховання має виняткове значення для формування фізичної підготовки дитини старшого дошкільного віку, звички та потреби у систематичному виконанні фізичних вправ і впливає на всебічний її розвиток. Поряд з закріпленням та удосконаленням різних рухових дій у дітей формується почуття колективізму, виховується товарицькість, доброзичливість до своїх товаришів, впевненість у своїх силах.

Список використаних джерел

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин. – Москва : Просвещение, 1958. – 124 с.
2. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и каждого / В. К. Бальсевич. – Москва : ФиС, 1988. – С. 8–26.
3. Богініч О. Л. Педагогічні умови підвищення рухової активності дітей 4-5 років на заняттях з фізичної культури : автореф. дис. канд. пед. наук / О. Л. Богініч – Київ, 1997. – 24 с.
4. Вільчковський Е. С. Теорія й методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е. С. Вільчковський. – Львів : ВНТЛ, 1988. – 336 с.
5. Осокина Т. И. Физкультура в детском саду / Т. И. Осокина. – Москва : Просвещение 1973. – 173 с.
6. Сологуб Е. Б. Физическое развитие детей дошкольного возраста / Е. Б. Сологуб, Г. П. Виноградова, С. В. Никольская. – Санкт-Петербург : ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1993. – 39 с.
7. Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Д. В. Хухлаева. – Москва : Просвещение, 1971. – 208 с.

The article deals with the solution of the problem of forming senior pre-schoolers' knowledge of physical training, culture of movements and improvement of general physical condition of the body. Child's physical development, his / her health, moving preparedness depends on the conditions of life and formed daily routine, inevitable part of which is moving. Its content consists of the complex of organizational forms of physical training used in the educational process of preschool institution and as an independent children's moving activity: classes of PT, morning exercises, physical breaks, etc.

Physical preparation of senior preschoolers consists of knowledge, skills upbringing, activities in certain natural and social conditions that form the appropriate children's physical preparedness and conditioning. The basis of preschoolers' physical preparation should be folk health improving and physical conditioning customs, rituals and traditions according to Christian calendar as they are a part of Ukrainian culture and reflect the essence, content and character of natural phenomena, people's life, work and leisure.

One of the ways of forming senior preschoolers' personal physical culture are search situations helping combine children's physical and intellectual activities. An important condition for improving the quality of classes is the use of the most efficient ways of children's organization and achieving optimal physical activity. Rational organization of teaching physical exercises to children is one of the main prerequisites for a substantial increase of general and motoric density of PT classes.

The organized moving activity at physical training classes is crucial for the formation of senior preschoolers' physical preparation, habits and needs in the systematic physical exercises; it also has an impact on their comprehensive development.

Key words: *physical training classes (PT), moving preparedness, physical preparation, density of the class.*

УДК 373. 37. 037:613. 8-053. 4

Тетяна Бабюк
Tetiana Babiuk

ВПЛИВ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

THE INFLUENCE OF AGE CHARACTERISTICS ON FORMING SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR PUPILS' HEALTHY LIFESTYLE

У статті автор аналізує можливість формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей досліджуваного віку. Фахівці виокремлюють у розвитку людини низку вікових періодів, кожен з яких представляє якісно особливий етап психічного розвитку та характеризується низкою змін, які становлять у сукупності своєрідність структури особистості дитини на окресленому етапі її розвитку.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, цінності, мотивація, потреби, гра, навчання.*

Одним із пріоритетних завдань дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх навчальних закладів є збереження та зміцнення здоров'я дошкільників та учнів початкових класів, формування у них навичок здорового способу життя. Вивчення стану проблеми формування здорового способу життя у педагогічній науці свідчить, що значна кількість сучасних наукових досліджень (О. Д. Дубогай, М. Д. Зубалія, І. І. Петренко, Н. М. Хоменко) присвячена формуванню здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення. Напрями валеологічної обізнаності відображено у працях Т. Є. Бойченко, В. П. Горащука, Л. П. Сущенко,

С. О. Юрочкиної. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджували В. М. Оржеховська, А. І. Сологуб, С. В. Лапаєнко.

Фахівці виокремлюють у розвитку людини низку вікових періодів, кожен з яких представляє якісно особливий етап психічного розвитку та характеризується низкою змін, які становлять у сукупності своєрідність структури особистості дитини на цьому етапі її розвитку.

У статті розглянемо вплив та врахування вікових особливостей дітей під час формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку окремо.

Старший дошкільник знаходиться у стані постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, засвоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, що відбувається в ході контактування дитини з дорослими та іншими дітьми. В результаті з'являється особистісна форма поведінки, яка пов'язана не тільки із виділенням власного «Я», а й з принципово новим типом ставлення дитини до оточуючого світу. Дошкільне дитинство часто називають періодом гри, бо в ній реалізуються основні потреби дітей, що створює універсальні можливості для становлення інтелекту й особистості. Гра – це доступний дитині своєрідний шлях розвитку потреб, і, насамперед потреб у спілкуванні та пізнанні, що обумовлює значення гри як чиннику психічного розвитку. Л. С. Виготський уважав, що гра створює зону найближчого розвитку дитини. «У грі дитина завжди вище за свій середній вік, за свою звичайну повсякденну поведінку; у грі вона ніби на голову вище за себе. Гра у конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувальні скельця, всі тенденції розвитку» [2, с. 377]. Граючись, дитина починає вчитися. Гра приховує в собі сприятливі та необхідні передумови для формування у дітей навичок контролю за власними діями й вчинками. Копіювання образу дій дорослого займає у грі «величезне місце» [2, с. 385]. Гра має великий виховний вплив на формування характеру дитини. Гра дозволяє дитині навчитися відрізнити правильне від неправильного, розвивати здатність до самовиправлення. Отже, ігровий етап як форма розвитку важливий тим, що тут дитина більше проявляє свою самостійність і стає суб'єктом свого розвитку. На це звернув увагу К. Д. Ушинський: «У грі дитина вже зріюча людина, яка випробовує свої сили і самостійно розподіляє свої ж здобутки» [5, с. 116]. Цікавим виявився факт, що прояв самостійності в ігровій ситуації також залежить від того, яким чином вона набувається дитиною засобами інших видів діяльності. Експериментальні спостереження підтвердили, що діти, у яких недостатньо розвинута самостійність, не вміють гратися або граються мало і погано. Зазначимо, що у грі дитина може засвоювати хороше і погане, тому не кожна гра, якщо вона відображає негативні сторони життя, сімейних стосунків, має позитивне значення. У грі може відбуватися засвоєння негативних сторін життя, закріплення негативних вчинків і якостей особистості, знань, що деформують уявлення про соціально-моральні цінності. До того ж погано засвоєні у дитинстві принципи суспільних норм поведінки виступають причинами дитячих правопорушень. У той же час у грі йде процес корекції наявних якостей дитини та утворення таких, які необхідні в умовах ігрового спілкування для спільної діяльності. На основі індивідуальних та особистісних особливостей в ігровому спілкуванні продовжують формуватися комунікативні якості: вміння узгоджено діяти у відповідності із загальною метою, вміння організовувати колективну гру тощо. На основі цих базових якостей відбувається надбудова змістовних особистісних характеристик, подальше формування моральних якостей.

В умовах цілеспрямованої виховної роботи діти поступово навчаються свідомо організовувати свою власну поведінку за правилами. До семи років виконання побутових правил, а також правил взаємин з дорослими та іншими дітьми стає для дошкільника відносно легким і вільним. З віком ставлення до моральної норми у дошкільників змінюється, при цьому стаючи більш стійким утворенням. Однак, у період від трьох до шести років можна говорити лише як про період зародження моральної свідомості дитини, основним регулятором якого є моральна воля батьків. У звичайних умовах виховання у дошкільному навчальному закладі далеко не всі старші дошкільники досягають доступного рівня саморегуляції поведінки, в

той час як більшість з них не проявляє спроб контролювання власної поведінки у відповідності з прийнятими правилами. У грі поведінка дитини суттєво перебудовується, все більш набуваючи довільний характер. Це означає, що вона здійснюється у відповідності зі зразком та контролюється шляхом співставлення з цим зразком як еталоном. Виконуючи у грі ту чи іншу роль, дитина копіює певний зразок поведінки, який може бути поданий у формі дій іншої людини або у формі правил гри. В процесі гри дитина навчається діяти за певним задумом, і, керуючись ним, контролювати свої дії.

Дуже важливим у дошкільному віці виступає виховання почуття відповідальності за здійснювані дії. Для функціонування відповідальності мають важливе визначення моральні конструкції свідомості та самосвідомості, як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких людина сприймає дійсність і себе в ній. Це моральні оцінки та самооцінки, цінності, ідеали, норми, почуття і переживання. Ця якість передбачає обов'язкову ідентифікацію особистості з нормами окремих індивідів, груп, суспільства загалом. Така спрямованість виховних впливів розвиває в дитині прагнення до внутрішнього самоконтролю. З іншого боку, надлишкова опіка, обмеження дитини в можливості проявити власну ініціативу та самостійність приводять до того, що у дитини формується невпевненість у власних силах, вона схильна уникати відповідальності, переносити вину за власні неуспіхи на інших людей, надає перевагу орієнтації в поведінці на зовнішній контроль.

Згідно з Ж. Піаже, характерною особливістю дитини до семи років є надмірна впевненість. Змінити таку неадекватну позицію дитини можна, привчаючи її до роздумів, тобто виховуючи в ній потребу та вміння включати самоконтроль в мислительну діяльність [4, с. 112]. Дорослим слід домагатись від дитини, щоб вона контролювала свої дії, замислювалась над тим, що робить або тільки думає робити. Спеціальні дослідження показують, що в здійсненні наочно-дійового мислення старші дошкільники здатні контролювати себе, тобто виділяти неузгодженість між заданим та отриманим результатом, визначати його величину і спрямованість, а згодом на цій основі здійснювати корекцію своїх наступних дій. Застосування відповідних методичних прийомів дозволяє формувати критичне судження у дітей п'яти років.

Велике значення для розвитку волі дитини має включення її в колектив ровесників, у якому їй потрібно рахуватись із бажаннями та інтересами інших дітей. Адаптація в колективі, підкорення загальному режимові вимагає від дитини оволодіння певними навичками витримки. Щоб цей процес не набув стихійного характеру, вихователь повинен допомогти дитині у виборі мети, навчити її найбільш раціональних способів її досягнення. При такому активному впливові з боку дорослих воля старшого дошкільника починає набувати риси справжньої розумності.

Засвоєння трудових умінь дітьми-дошкільниками відбувається при обов'язковому контролі дорослих. Дитина імітує дорослих, які надають своєю поведінкою зразок, а потім ще й контролюють поведінку дитини. Загалом у дошкільному віці відбувається характерна перебудова рухів та дій дитини, яка полягає в тому, що вони починають виконуватися, контролюватися та регулюватися самою дитиною на основі уявлення про попередній результат та умови його досягнення. Формуванню навичок самоконтролю у трудовій діяльності у дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу сприяє використання низки прийомів (методичних), у тому числі й пояснення завдання, аналіз зразку, повторення дитиною вголос послідовності завдання та використання взаємоконтролю.

Так як засвоєння дитиною соціального досвіду здійснюється не тільки шляхом навчання через спостереження, коли вона переймає в інших людей порівняно нові й невідомі норми (правила) поведінки, але й через розвиток незалежності в поведінці, яка різко проявляється тоді, коли дії та вчинки інших людей різко розходяться із засвоєними дитиною нормами (правилами) поведінки, то передбачення результатів виконуваної діяльності носить характер вибіркового засвоєння соціальних впливів, а не глобальної імітації поведінки інших. На думку З. Фрейда, між 4-тим та 8-им роками життя розгортається процес ідентифікації дитини з

батьками. При цьому ідентифікація виконує функцію захисту. В результаті ідентифікації дитини з дорослими й відбувається засвоєння моральних норм. У теоріях низки американських психологів ідентифікація розглядається як процес програвання чужої ролі, яка не вимагає будь-якого магічного «прирівнювання» себе та інших. Як правило, той кого копіюють, – це доросла людина, якій притаманні соціальна влада, контролер, регулятор засобів заохочення (від матеріальних благ до любові й уваги). Вітчизняні психологи також надають великого значення в психічному розвитку людини процесові ідентифікації. Так, В. С. Мухіна [3, с. 105] розглядає два діалектично пов'язаних процеси: ідентифікацію та відчуження. При цьому, ідентифікація виступає у єдності емоційного, поведінкового та когнітивного компонентів. Виникнення ідентифікації обумовлено потребою у спілкуванні, у визнанні, що виступає наслідком «емоційного голоду». В онтогенезі особистості послідовно відбувається ідентифікація з ім'ям, соціальними зразками, статтю, образом «Я», з суспільними цінностями. Функції ідентифікації досить важливі – це формування самосвідомості, соціально-значущих якостей, інтеріоризація норм, стереотипів поведінки, ролей, ціннісних орієнтацій, установок, мотивів. Дорослі люди у повсякденному житті ставлять до дітей певні вимоги: до акуратності, добросовісності, організованості, співчуття, доброти тощо. За виконання норм, вимог дітей хвалять, а за їх порушення роблять зауваження або сварять. У старших дошкільників у практиці їх повсякденного життя виникають необхідні звички поведінки та певне узагальнене значення багатьох етичних норм, які виступають орієнтиром цілеспрямованої поведінки.

Отже, якщо охарактеризувати операційні одиниці цілеспрямованої поведінки дошкільника з точки зору впливу ідентифікаційного чинника, то їх послідовність вибудовується таким чином:

- 1) виокремлення та усвідомлення складних інтегрованих «картин» поведінки інших людей;
- 2) відтворення усвідомлених моделей поведінки;
- 3) вироблення стандартів поведінки, розуміння моральних норм, цінностей та суджень.

Динаміка виховання здорового способу життя в дошкільному віці може бути окреслена такими показниками: прийняття дитиною вимог здорового способу життя; наслідування конкретних зразків ведення здорового способу життя як елемента поведінки групи, до якої належить дитина; демонстрація дотримання здорового способу життя в різних ситуаціях спілкування та життєдіяльності.

Ефективність виховання здорового способу життя в старшому дошкільному віці залежить від рівня підготовленості дорослих для навчання та заохочення дитини, що виходить з факту сприйняття дитиною дорослих як осіб з високим рівнем компетентності та соціального статусу. За словами вітчизняного вченого І. Д. Бега, лише особистісно зорієнтоване виховання досягає розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на вільне і відповідальне самовираження [1, с. 33]. Вихователь дошкільного навчального закладу неодмінно повинен здобути статус значущого дорослого, який є для дитини не лише близькою, а духовно близькою людиною. Це передбачає розуміння, прагнення й уміння вихователя зберігати і підтримувати самотність дитинства, перетворення взаємин формальних (навчальний процес) на особистісні. При цьому важливо обрати оптимальні форми і методи виховання і навчання. Правильність виховання полягає у баченні можливостей вихованця: те, що на певний момент він може робити з допомогою дорослого, невдовзі робитиме самостійно. Додамо, що до осіб, які сприймаються як джерело підтримки і контролю належать не тільки дорослі (батьки, вихователі та ін.), а й ровесники. Отже, усвідомлення здорового способу життя в дошкільному віці можна розглядати як безпосереднє прагнення дитини підкорюватись соціально заданим вимогам у режимі змінення, підкорення, та, навіть, перепідкорення в свідомості дитини різноманітних мотивів діяльності, що пов'язані із соціальною ситуацією розвитку дошкільника.

Як відзначають дослідники, молодший шкільний вік – перехідний вік, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра у вигляді складних і

часом суперечливих поєднань. Особливістю дітей молодшого шкільного віку, яка ріднить їх з дошкільнятами, є вразливість, довіра до дорослих, головним чином до вчителів, підпорядкування і наслідування їм, ретельність у виконанні завдань (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, В. В. Зайцев, Д. Б. Ельконін та ін.) Автори стверджують, що самооцінка, яка формується у цьому віці, безпосередньо залежить від характеру оцінок, які дають дорослі дитині і його успіхам у різних видах діяльності. У молодших школярів уже зустрічаються самооцінки різних типів: адекватні, завищені і занижені. Довіра і відкритість до зовнішніх впливів, слухняність і старанність створюють гарні умови для виховання дитини як особистості, але вимагають від дорослих і вчителів великої відповідальності, уважного морального контролю своїх дій і суджень.

У молодшому шкільному віці на базі вже отриманого досвіду навчальної, ігрової і трудової діяльності складаються передумови для оформлення мотивації досягнення успіхів і вольової регуляції поведінки. Діти вже можуть керувати своєю поведінкою на основі прийнятого рішення, довгострокової поставленої мети. Особливо виразно це виступає в тих випадках, коли діти граються або роблять щось своїми руками: прийнята мета керує поведінкою, не дозволяючи дитині відволікатися на сторонні справи. Останнім актом, який внутрішньо укріплює мотив досягнення успіхів, роблячи його стійким, є усвідомлення дитиною своїх здібностей і можливостей, розрізнення того чи іншого і зміцнення на цій основі віри в свої успіхи.

Паралельно з мотивацією досягнення успіхів і під її впливом у молодшому шкільному віці удосконалюються дві інші особистісні якості дитини: працьовитість і самостійність. Працьовитість виникає тоді, коли дитина отримує задоволення від праці. Вона, в свою чергу, залежить від того, наскільки навчання і праця молодшого школяра здатні своїми результатами задовольнити потреби, характерні для даного віку. У якості стимулів, що підкріплюють успіхи в цих видах діяльності, повинні виступати ті, які викликають у молодших школярів позитивні емоції. Базовою потребою в цьому віці є потреба в інтенсивній руховій активності, оптимальний режим якої створює у молодших школярів основу доброго фізичного самопочуття, яскраво вираженого підвищення розумової працездатності, стабілізує емоції, моральні якості. Тому необхідно використовувати цю природну потребу для формування цілеспрямованої практики фізичного оздоровлення, працьовитості, вітати будь-яке прагнення дитини до самостійності і заохочувати її спроби до самостійних дій, стимулювати цю тенденцію, безвідносно до успіху чи невдачі.

У молодшому шкільному віці виникає новий рівень самосвідомості – «внутрішня позиція», яка є усвідомленим ставленням дитини до себе, до оточуючих людей, подій і справ – таке ставлення, коли дитина може висловитися і справами, і словами. Виникнення внутрішньої позиції стає переломним моментом у подальшому розвитку особистості. Факт становлення такої позиції визначається тим, що у свідомості дитини виділяється система моральних норм, яких вона дотримується чи намагається дотримуватися завжди і скрізь, незалежно від обставин. Тому цей вік є сприятливим для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Тенденції розвитку пізнавальної сфери дітей досліджуваного віку в процесі навчальної діяльності узагальнюють у психолого-педагогічній літературі у наступні психологічні новоутворення: розвиток цілеспрямованого довільного сприйняття, зосередженість уваги, більш узагальнений характер емоціональних переживань, інтенсивне формування продуктивних прийомів запам'ятовування, більш абстрактний характер мислення, розвиток волі.

Формування культури здоров'я необхідно починати якомога раніше, оскільки здоров'я дорослого населення значно залежить від того рівня здоров'я, який було закладено в дитинстві. Зберігаючи і зміцнюючи здоров'я дітей, держава і суспільство тим самим сприяє збереженню здоров'я і працездатності дорослого населення.

Отже, аналіз вікових можливостей виховання здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку дає змогу зробити висновки, що старший дошкільний та молодший шкільний вік є сенситивним періодом для виховання здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2-х кн. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех ; ред. О. І. Цибульська. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Собр. соч. : В 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 376 – 385.
3. Мухина В. С. Психология дошкольника : учеб. пособ. для пед. ин-тов и пед. училищ / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 1975. – 239 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва – Ленинград : Учпедгиз, 1932. – 412 с.
5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : У 6-ти томах / К. Д. Ушинський – Київ : Рад. школа, 1983. – Т. 2. – С. 115–126.
6. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до 7 лет) / Д. Б. Эльконин. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 328 с.

The article analyzes the possibilities of forming senior preschool and primary school children's healthy lifestyle according to their age characteristics. The scientists set some age periods in person's development, each of which is a qualitatively special stage of mental development and characterized by a number of changes that constitute the originality of the structure of child's personality at this stage of his development.

Senior preschooler is characterized by the constant state of physical growth, accumulation of mental growth, learning of social space, reflection of relations in this space and determining himself and his self-organization there through the contacts with adults and other children. Under the conditions of purposeful educational work children learn to organize their own behavior according to the rules. Up to seven-year-old age the process of acquiring of domestic rules and regulation of relationships with adults and other children becomes relatively easy and free for a preschooler. In the process of time preschoolers' attitude to moral norms changes becoming more stable formation. However, the period of three to six years old is the time when child's moral consciousness develops; its main regulator is parents' moral will.

The formation of culture of health should be started as early as possible because adults' health is largely dependent on the level of health in childhood. Preserving and strengthening children's health the state and society contributes to the preservation of adults' health and working efficiency.

The analysis of age opportunities of senior preschoolers and junior pupils' healthy lifestyle education allows concluding that senior preschool and primary school age are sensitive periods for formation of healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle, values, motivation, needs, game, studies

УДК 373. 2. 091. 2 : 028

*Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk***ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ
РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ В ДОШКІЛЬНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ****ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF
WORK WITH CHILDREN'S BOOK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTION**

У статті виокремлено структурні компоненти пропедевтики читацької діяльності в умовах ДНЗ; визначено основні завдання роботи з дитячою книжкою; окреслено вимоги до створення осередків книги у різних вікових групах, розкрито зміст роботи в них; описано методи, прийоми і форми роботи з дитячою книжкою.

Ключові слова: дитяча книжка, дошкільний навчальний заклад, дошкільники, осередок книги, художня література.

У системі неперервної освіти важливу роль у підготовці дітей до якісного засвоєння знань, умінь та навичок на етапі шкільного життя, відіграє дошкільний навчальний заклад (ДНЗ), який має створити умови для повноцінного, інтелектуального та духовного розвитку своїх вихованців. Одним із засобів реалізації освітньо-виховних цілей і завдань завжди була і є дитяча книжка, інтерес до якої в останні роки значно падає. У зв'язку з поширенням комп'ютеризації зникає потреба в читанні, втрачається усвідомлення пріоритетної ролі книжки в людському житті, знижується роль сім'ї у залученні дитини до читання. Спостереження за дошкільниками й молодшими школярами, досвід спілкування з батьками та педагогами (ДНЗ і школи) свідчать, що при вступі до школи та у першому класі далеко не в усіх дітей є бажання розглядати, слухати чи самостійно читати книжку. У більшості першокласників відсутні навички роботи з книгою та усвідомленого читання, що ускладнює процес навчання. Саме тому в суспільстві гостро постає проблема літературної освіти дітей, формування в них умінь повноцінної читацької діяльності, що потребує ґрунтовної підготовки батьків та вихователів ДНЗ до роботи з дитячою книжкою.

Проблема роботи з дитячою книжкою (художньою літературою) в ДНЗ не є новою. Її дослідження здійснювалося в таких напрямках: розвивально-виховний (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Люблінська, Л. Шелестова; Н. Ветлугіна, К. Ушинський, С. Русова, О. Сухомлинський, С. Курінна); навчання грамоти й формування читацьких інтересів (Л. Кузьміна, І. Товкач, С. Прибилик); художньо-мовленнєвий розвиток (М. Алексеева, А. Арушанова, А. Богущ, А. Бородич, Н. Гавриш, Є. Тихеева, О. Ушакова, Є. Фльоріна та ін.); сприймання літературних творів дошкільниками та розвиток їх мовленнєво-творчих умінь засобами художньої літератури (Н. Виноградова, Н. Карпинська, О. Монке, Н. Циванюк та ін.).

Мета публікації полягає у визначенні завдань педагога-дошкільника щодо роботи з дитячою книжкою, висвітленні вимог до створення розвивального середовища та змісту роботи в осередках книги, виявленні ефективних методів, прийомів та форм роботи з книгою на заняттях і поза ними.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Дошкільний навчальний заклад – одне з перших суспільних середовищ, де вся навчально-виховна робота спрямована на виконання

завдань, висунутих Базовим компонентом дошкільної освіти (2013 р.) та чинних освітніх програм («Впевнений старт», 2012р. ; «Дитина», 2012р. ; «Українське дошкілля», 2013р. ; «Я у Світі», 2014р.), згідно з якими здійснюється навчальний процес і реалізуються його завдання. Із вивчення цих та інших державних документів управлінського змісту, дотримання висунутих ними вимог і розпочинається організація різних видів дитячої та педагогічної діяльності в закладі, серед яких важливе місце займає робота з дитячою книжкою (художньою літературою). Найбільше це стосується мовленнєвої і літературної діяльності, які лежать в основі формування читацької компетентності майбутнього школяра.

У контексті дошкільної освіти, термін «*читацька компетентність*» не використовується, оскільки діти цього віку вчать лише слухати, розуміти, аналізувати, відтворювати зміст літературного твору, поводитися з книжкою, оцінювати, ремонтувати її, готуючись до читання. Така пропедевтична робота покликана виконувати пізнавальну, розвивальну, інформативну, комунікативну, самоосвітню функції. У змісті пропедевтики читацької діяльності, О. Вашуленко виокремлює такі взаємопов'язані *структурні* компоненти: *мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний* [4, с. 17]. *Мотиваційний компонент* – це потреби, мотиви, особистісні читацькі установки, які спонукають дитину до спілкування з книжкою, усвідомлення важливих морально-етичних цінностей, культури людських взаємин; задоволення пізнавальних інтересів, проведення цікавого дозвілля. *Когнітивний* – охоплює систему літературознавчих, книгознавчих та бібліографічних знань і уявлень, які дитина застосовує під час вибору дитячих книжок з доступного кола читання, самостійного орієнтування у їх змісті, пошуку потрібної інформації, а також у *міжособистісній комунікації*. До літературознавчих знань відносяться сюжет, композиція, жанр (без використання термінів); тема, основна думка твору, герой, автор твору. Елементами книгознавчих знань є структурні елементи дитячої книжки (обкладинка і написи на ній, титульний аркуш, корінець, форзац, сторінка, зміст, передмова, анотація, ілюстрація); типи дитячих видань (книжка-збірка, книжка-твір, довідкові видання, періодика). Сутність бібліографічних знань полягає в розумінні понять (бібліотека, бібліотекар, читальна зала, книга, дитяча газета, журнал) та адекватному їх використанні у житті. Міжособистісна комунікація передбачає обізнаність дитини із творами, знання їх назв, прізвищ та імен авторів, назв і сюжетів фольклорних творів та знання напам'ять поетичних творів; знання норм культури спілкування під час діалогу, дискусії за змістом прочитаного (уважне, зацікавлене слухання співрозмовника, толерантне ставлення до його оцінних суджень щодо прочитаного).

Зміст *операційно-діялісного* компонента – це результати освітньої діяльності за БКДО, які висвітлено в освітніх лініях «Дитина у світі культури» (зміст освіти – «Світ мистецтва» (літературне), та «Мовлення дитини» (зміст освіти «Українська мова як державна», мовленнєва і комунікативна компетенція) та дотримання основних правил гігієни читання-розглядання, а також правил збереження книжки й поведінки в бібліотеці [1].

Рефлексивний компонент – це досвід дитини спілкування з текстами різних видів (усвідомлення й оцінка власних результатів художньо-мовленнєвої діяльності; оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки; ставлення до змісту прочитаного, вияв емоційного ставлення до змісту прослуханого через вербальні й невербальні засоби виразності.

Реалізація вищезначених компонентів з метою виховання культурного читача й формування в нього інтересу до книги можлива лише за створення певних педагогічних умов, а саме – усвідомлення педагогом значимості дитячої книжки в житті дитини та виконання завдань щодо роботи з нею; створення розвивального середовища, яке сприяло б ранньому ознайомленню дитини з книжкою та зануренню її в атмосферу читання. Узагальнено можна сформулювати такі завдання педагога, як: виховання в дітей інтересу до книги, здатності до цілісного сприймання творів різних жанрів; засвоєння ними змісту літературних творів та виклику емоційного відгуку на них; формування початкових уявлень про особливості художньої літератури – видове (проза, поезія, драма) й жанрове розмаїття (вірш, казка, оповідання,

байка, гумореска), їх специфіку, найпростіші елементи образності в мові літературних творів; формування самостійності в роботі з книжкою; виховання вибіркового й бережливого ставлення до книги, охайності в роботі з нею, бажання лагодити книжки; залучення до чергування в осередку книги; формування початкових уявлень про елементи книжки – обкладинка, титульна сторінка, корінець, форзац, заголовок, зміст, ілюстрація; бібліотеку [3 с. 119].

Складовими розвивального середовища є наявність в ДНЗ бібліотечних кімнат, книжкових зон у методичних кабінетах (для педагогів) та літературних центрів (осередків книги) для дітей у групах, можливості якого зазвичай використовуються недостатньо. *Осередок книги* – особливе, спеціально виділене, обладнане та естетично оформлене місце для книг в кожній груповій кімнаті, яке має бути зручним, динамічним, доцільним у користуванні. Функціональна роль осередку книги – створення елементарного бібліотечного середовища, зрозумілого маленьким читачам. Критеріями його оформлення є привабливість і затишок, що спонукає дитину до зосередженого спілкування з книгою. Це місце, де дитина має можливість самостійно, на свій смак вибрати книгу і спокійно розглянути її, згадати зміст, багаторазово повернутися до епізодів, що її хвилювали раніше. Розглядаючи ілюстрації, дошкільник прилучається до образотворчого мистецтва, вчиться бачити і розуміти графічні способи передачі літературного змісту. Серед вимог до обладнання осередку книги – достатнє освітлення, відповідність меблів зросту дітей, постійні оновлення, видозміни. Осередок книги розташовують далеко від місць ігор дітей, щоб галасливі ігри не відволікали дитину від зосередженого спілкування з книгою. Освітлення має бути природне (поблизу вікна) й електричне (наявність настільної лампи, настінного бра) для вечірнього читання. Варіантами оформлення книжкового куточка можуть бути полицки, відкриті вітрини, книжкові шафи, де зберігаються книги, альбоми, спеціально виділені столи зі стільцями. Дитяча література має відповідати віковим особливостям і потребам дітей, носити гуманістично-спрямований характер, не спонукати до агресії та негативних вчинків [5].

У осередку книги мають бути фольклорні, народнопоетичні, прозові твори, твори письменників-класиків (Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, Л. Глібова, П. Грабовського, М. Коцюбинського та ін.), твори сучасних українських письменників і поетів (П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри, В. Сухомлинського, Л. Костенко, Марійки Підгірянки) та твори кращих зарубіжних письменників і поетів – як класиків, так і сучасних у перекладі українською мовою (Г. Андерсена III. Перро, братів Грімм, О. Пушкіна, С. Маршака, С. Михалкова) [3, с. 109]. Тексти творів сучасних авторів мають бути високохудожніми, відповідати сучасним літературним нормам. Учені (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Зрожевська, Т. Котик, К. Крутій, Т. Потоцька) у своїх дослідженнях доводять, що систематична, різнопланова робота з книжкою сприяє формуванню основ грамотності вже з раннього віку.

Значне місце в осередку книги належить і книжкам-картинкам, книжкам-саморобкам, книжкам-розмальовкам, книжкам-театрам, портретам письменників і поетів, дитячим журналам, фотоальбомам, репродукціям картин, серіям ілюстрацій до казок, які мають бути високохудожніми, за стилем виконання відповідати змісту твору, його основній ідеї, зображеними м'якими барвами, у зв'язку з особливостями несформованого зорового апарату дитини. Небезпечним для зору дошкільнят є глянцеви́й (блискучий) папір, який останнім часом часто використовують у книгодрукуванні.

Особливої уваги заслуговує наповнюваність та зміст роботи в осередку книги в кожній віковій групі. Так, у книжковій вітрині *молодшої групи* виставляється 4-5 книжок добре знайомих дітям з яскравими ілюстраціями. У зв'язку зі схильністю дітей цього віку до наслідування у вихователя мають бути додаткові примірники таких же книг. Окрім книг, тут можуть перебувати невеликі альбоми для розглядання на близькі для дітей теми («Іграшки», «Ігри і заняття дітей», «Домашні тварини»). Перевага у цій віковій групі віддається книжкам-картинкам, таким як «Колобок», «Теремок», «Курочка ряба» та іншим, згідно з переліком художніх творів у чинних програмах. Вихователь знайомить дітей з осередком книги, його

наповненням і призначенням, привчає розглядати книги та картинки у них, впізнавати героїв, їх дії, спонукає згадувати і переказувати окремі прочитані епізоди, повідомляє правила поводження з книгою – брати тільки чистими руками, перегортати обережно, не рвати, не м'яти, після перегляду завжди класти книжку на місце.

У книжковій вітрині середньої групи виставляється 6-9 книжок різного спрямування. Тут закріплюються основні вміння самостійно й акуратно розглядати книги, що має стати звичкою, демонструються способи догляду за книгами, діти залучаються до спостережень за «лікуванням» книг й посильної участі в цьому процесі. Під час розглядання картинок вихователь звертає увагу дітей не тільки на героїв і їх дії та вчинки, а й на виразність ілюстрацій (одяг героя – колір, розкішність чи убогість, предмети оточення – меблі, будинки, окремі деталі пейзажу – ліс темний, небо світле, захід чи схід сонця тощо).

Для старших дошкільників у книжковій вітрині одночасно можна виставити 10-12 книг, серед яких 2-3 казкових твори, невеликі прозові й поетичні твори, що знайомлять дітей з історією Батьківщини, її сьогоденням, книги про тварин і рослин, природу космосу (розглядаючи ілюстрації енциклопедичних видань, дитина краще пізнає таємниці і закономірності світу); гумористичні книги з картинками для задоволення потреби посміятися, що створює у групі радісну атмосферу й емоційний комфорт. В осередку книги доцільно розмістити й ті твори, з якими діти знайомляться в цей час на заняттях, добре ілюстровані книги, принесені дітьми з дому та хрестоматії дитячих творів – «Первоцвіт», «Сонечко», «Світанок», «Соняшникові читанка» з метою врахування різних інтересів і задоволення читацьких потреб. Орієнтовний термін перебування книги в осередку становить 2-2,5 тижні, що дарує дітям радість щоденного спілкування з нею.

Під час ознайомлення дітей із книгами й елементарним бібліотечним середовищем, вихователь використовує такі методи: словесні – бесіди, розповіді, пояснення, обговорення; наочні – спостереження, обстеження книг, журналів, картинок, розгляд ілюстрацій; практичні – художня діяльність дітей, дидактичні ігри, доручення, «лікування» книг, ігри, виставки. Серед прийомів роботи з дитячою книжкою важливими є: зосередження уваги на художній цінності літературного твору, його образній виразності, особливостях сюжету; організація емоційно насичених ситуацій виконання дитиною літературного твору; інтеграція літературних вражень дитини у музичний та образотворчий контексти; створення сприятливих умов для самостійного складання дитиною казок, віршів, оповідок; стимулювання бажання дитини використовувати у власних творах не лише казкові сюжети та персонажі, а й долучати сучасний життєвий контекст, оперувати новою лексикою; підтримка бажання дитини фантазувати, вигадувати, мріяти, використовувати творчу уяву для передачі своїх вражень, пов'язаних з літературним твором; запровадження досвіду групового читання упродовж кількох днів літературного твору, що супроводжується обговоренням та колективними іграми за мотивами твору; обговорення з дітьми одночасно кількох творів, схожих і несхожих за жанром, сюжетом, персонажами, мовою; спроби «оживлювати» разом з дітьми предмети, змінювати дії літературних героїв; використання ігор, які надають художньому образу несподіваного або суперечливого забарвлення; зв'язок літературного твору з реальним життям, уявний діалог з літературним героєм, написання йому листа; словесна гра та словесний малюнок [3, с. 122].

До організаційно-методичних аспектів роботи з дитячою книжкою в ДНЗ віднесемо й проведення різноманітних форм роботи з дітьми, які проводяться в осередку книги, на заняттях і поза ними. Так, в осередку книги можна проводити *заняття* з певного розділу програми із переглядом або читанням книг на відповідну тематику та закріпленням їх змісту в малюнках, ліпленні, аплікації; періодичні книжкові виставки; починаючи із середньої групи – доручення (показ книг новачкам, дотримання порядку в осередку); «книжкові лікарні»; літературні ігри («Закінчи фразу», «Продовж рядок») та вікторини, сюжетно-рольові ігри («У бібліотеці»); години оповідача та години підготовки до заходів (вивчення віршів, виготовлення закладок

для книг, запрошень для гостей); літературні ранки й розваги, зустрічі з письменниками; самодіяльні дитячі літературні концерти.

Особливої уваги заслуговує організація виставок, які сприяють поглибленню літературних інтересів дітей, актуалізують літературну чи суспільно важливу тему. Вони можуть бути присвячені знаменним датам, творчості дитячих письменників, уподобанням й інтересам дітей. Проводяться виставки в старших групах один-два рази на рік. Перша, присвячена улюбленим книгам дітей, організовується в другій половині першого півріччя, друга (тематична) – у другій половині другого півріччя). Тематика виставок охоплює широке коло дитячих інтересів: природа («Таємниці Всесвіту», «Витівки бабусі Зими»), Батьківщина («Україна – рідний край»), техніка («У світі техніки»). Тривають такі виставки 3-4 дні, оскільки далі увага й інтерес дітей знижується. Виставлені книги мають бути не лише актуальними для них (пов'язані з майбутнім святом, ювілеєм письменника або художника-ілюстратора, за змістом запланованого ранку), а й у належному стані та змістовно представлені. Виставки є обов'язковими під час проведення в закладі «Тижня дитячої книги».

Поза осередком книги, знайомство дошкільників з художньою літературою відбувається на спеціальних заняттях та в повсякденному житті. Провідною формою роботи з ними є заняття різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, які рівномірно чергуються впродовж тижня, місяця, кварталу. Згідно з вимогами чинних програм, вони проводяться один раз на тиждень у всіх вікових групах. Науковці А. Богуш, Н. Гавриш Т. Котик рекомендують заняття з художньої літератури проводити щодня: фронтальні і групові – двічі на тиждень, індивідуальні та індивідуально-групові – тричі на тиждень [2, с. 104]. Види літературних занять у сучасній лінгводидактиці визначено за такими ознаками: належність до літературних жанрів (знайомство з фольклорними творами, читання й розповідання казок, оповідань морально-етичної та гумористичної спрямованості, ознайомлення з поетичним словом); спрямованість змісту (односпрямовані, комплексні (заняття-образи), інтегровані (синтез мистецтв); перевага основного виду художньо-мовленнєвої діяльності (читання, розповідання, художня комунікація); форма проведення (ігри-драматизації, етичні й узагальнювальні бесіди, показ різних видів театрів, фільмів, театралізовані ігри, та ігри за сюжетами художніх творів [2, с. 104].

Робота з дитячою книжкою в ДНЗ поза заняттями здійснюється у 2-х напрямках: 1) педагог цілеспрямовано організує дошкільників для сприйняття творів (ситуативне читання й розповідання дітям, повторення вивчених віршів, розваги і свята); 2) самостійне використання дітьми літературних творів за їх власною ініціативою та непрямую участю дорослого (заняття в осередках книги та творчості). Ситуативне читання й розповідання дітям здійснюється під час режимних процесів (примовки, прислів'я, заклички, потішки, казки), екскурсій (загадки, вірші, розповіді й оповідання), ігрових програм (лічилки, мирилки). Твір, прочитаний у певній ситуації, справить сильніший вплив на розум і почуття дітей. Таке читання передбачається в календарному плані. Годину повторення вивчених на занятті віршів педагог організовує для дітей зі слабкою пам'яттю, яким недостатньо фронтальної роботи на двох-трьох загальних заняттях. Така година передбачається в тижневому плані.

Художні твори під час свят і розваг використовуються відповідно до їх тематики та характеру. Так, на святах побутового змісту (день народження, українські посиденьки) діти можуть виступати з переказом прозових творів, читанням віршів індивідуально і в роздріб. Під час тематичних свят і розваг (день казок, свято весни, літа) використовуються твори різних жанрів: вірші, загадки, розповіді, фрагменти з казок, прислів'я, приказки, які у відповідній ситуації використовуватиме ведучий.

Самостійні заняття в осередках творчості та книги передбачають закріплення вражень від прочитаних книг, переглянутих кінофільмів і спектаклів, а також художні вміння, набуті на заняттях. Необхідне обладнання для цього – різні ширми і набори ляльок, театральних костюмів, сценічний майданчик для настільного театру, настільно-друковані ігри, завдяки яким діти відтворюють сюжети літературних творів, розігрують ситуації з життя літературних

героїв. Характерна риса такої діяльності – широкі можливості для імпровізації, вільна, за бажанням, участь дітей, самостійна переробка драматургічного матеріалу, гра не для глядачів.

Отже, книга, як скарбниця культури й джерело реальних знань та вражень, ефективний засіб навчання дитини грамоти та пропедевтики читацької діяльності, має зайняти гідне місце у практиці сучасного дошкілля. Організаційно методичними аспектами ефективної роботи з дитячою книжкою в ДНЗ є усвідомлення педагогом завдань, висунутих Базовим компонентом дошкільної освіти щодо означеної проблеми, розуміння структурно-змістових компонентів пропедевтики читацької діяльності, створення розвивального середовища з урахуванням організаційних вимог і методичних рекомендацій, використання в роботі з дітьми ефективних методів і прийомів опанування дитячою книжкою, впровадження в практику ДНЗ різноманітних форм роботи з вихованцями та їх батьками. Однак проблема роботи з дитячою книжкою в ДНЗ не вичерпується розглянутими в дослідженні аспектами. Подальшої розробки потребують питання врахування індивідуальних особливостей дітей у процесі пропедевтики читацької діяльності, вивчення досвіду зарубіжних країн щодо особливостей організації роботи з книжкою в ДНЗ.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наук. кер. А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – спецвипуск. – С. 1–30.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Вид. дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – 4-те вид., доопр. і доп. / А. М. Богуш. – Х.: Вид-во «Ранок», 2013. – 192с.
4. Вашуленко О. Оцінювання читацьких компетентностей молодших школярів: тести, анкети для учнів та батьків / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2007. – № 12. – С. 16-20.
5. Гриценко З. А. Развитие интереса к книге у детей дошкольного возраста / З. А. Гриценко // Детский сад: теория и практика – 2013. – №6.
6. Гавриш Н. Про ефективне використання художнього слова в освітньому процесі дошкільного закладу / Н. Гавриш // Освіта Донбасу. – 2011. – №1. – С. 35–41.
7. Гурович Л. М. Ребенок и книга / Л. М. Гурович, Л. Б. Берегова, В. И. Логинова; под ред. В. И. Логиновой. – М. : Просвещение, 1992. – 64с.

In the article structural components of propaedeutics of reader's activity in preschool educational institution are examined: motivation – the requirements, motives, personal reader's policy promoting the child to communicate with a book; cognitive – the system of literary, book and bibliographic knowledge of the child; operational and activity – the results of educational activity and observance of the basic rules of hygiene of reading-examining; reflexive – understanding and assessment of own results of art and speech activity. The main objectives of work with children's book are defined: development of children's interest to the book and ability of complete perception of different genres and emotional response to them, the formation of primary understanding of book elements (a cover, a title page, a back, a fly-leaf, heading, contents, an illustration), kinds of literature (poetry, prose, drama), genres (a poem, a fairy tale, a story, a fable) forming careful attitude to the book, neatness in work with it and independence. The author describes the requirements to creation of place for books in various age groups (placement, fullness, the directions, registration) which functional role is to create elementary library environment, clear to little readers. The methods of work with books are outlined: verbal – conversations, stories, explanations, discussions; visual – observation, examining of books, magazines, pictures, illustrations; practical – art activity of children, didactic games, instructions, «treatment» of books, games. Organization forms of work with children's book at the classes and after them are given. They are considered to be periodic books' exhibitions, instructions, visiting the library, «taking book to the hospital», literary games and

quizes, role-playing games, hours of a story-teller and hours of preparation for acting (learning poems, production of bookmarks, invitations of younger children and parents); literary holidays, performances and entertainments, meetings with writers, organizing amateur children's literary concerts.

Key words: children's book, preschool educational institution, preschool children, placement of the book, fiction.

УДК 373. 2. 013. 74

Олена Гнізділова
Olena Hnizdilova

ПОРІВНЯЛЬНА ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНА ГАЛУЗЬ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

COMPARATIVE PRE-SCHOOL PEDAGOGY AS INTERDISCIPLINARY BRANCH OF SCIENCE

У статті проаналізовано зміст і методу викладання навчальної дисципліни «Порівняльна дошкільна педагогіка» на основі інтердисциплінарного і синергетичного підходів, розкрито її роль у професійному становленні вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: порівняльна дошкільна педагогіка, інтердисциплінарний підхід, синергетичний підхід, навчальна дисципліна, вихователь, професійна підготовка.

Трансформаційні зміни, що відбуваються в соціально-економічному житті українського суспільства, зумовлюють підвищення вимог до якості професійної підготовки вихователів дітей дошкільного віку, необхідність оновлення її змісту, удосконалення організаційних форм і методів її реалізації. Процеси міжкультурної інтеграції актуалізують потребу єдності національного і загальнокультурного компонентів у професійній підготовці вихователів з метою ефективного застосування вітчизняного педагогічного спадку та творчого використання надбань світової педагогічної думки, адаптації зарубіжного досвіду до сучасних реалій.

Сьогодні сучасні фахівці дошкільної галузі повинні орієнтуватися у бурхливому потоці інформації, глибоко осмислювати актуальні проблеми дошкільної освіти, прогнозувати перспективні шляхи її розвитку в Україні, вміти організувати навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі на основі гуманізованого підходу до дитини, впроваджувати у власній діяльності не лише вітчизняний передовий педагогічний досвід, а й прогресивні здобутки освітньої сфери цивілізованих країн світу. З огляду на це, компаративістські знання перетворилися на невід'ємну складову професійної підготовки вихователя, тому навчальний курс «Порівняльна дошкільна педагогіка» має посісти чільне місце в її структурі.

В останні роки українські компаративісти (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Білецька, О. Галус, Н. Голота, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Чепіль, Л. Шапошнікова та ін.) багато вагомих робіт присвятили висвітленню стану і тенденцій розвитку зарубіжних навчально-виховних систем. Водночас на дослідницькому полі зароджується, розвивається надзвичайно важливий напрям компаративістики – порівняльна дошкільна педагогіка, предмет дослідження якої полягає у визначенні стану, тенденцій, закономірностей розвитку дошкільної освіти на глобальному, регіональному і локальному рівнях.

У сучасних умовах порівняльна дошкільна педагогіка є не тільки навчальним предметом, а й сферою наукових досліджень. Особливості розвитку дошкільної освіти в окремих країнах

світу досліджували О. Карпенко (Австрія), Н. Мельник (США), Н. Сиротич (Франція), С. Білецька (США і Японія). Проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у зарубіжних державах присвятили свої наукові розвідки М. Олійник, Н. Карпенко, О. Сулима та ін. З огляду на це, компаративні дослідження в системі сучасного наукового знання набувають домінуючого характеру.

Відтак, метою наукового пошуку є аналіз змісту навчальної дисципліни «Порівняльна дошкільна педагогіка» на основі інтердисциплінарного і синергетичного підходів, розкриття впливу специфіки авторської методики викладання курсу на якість підготовки фахівців дошкільної галузі.

Запроваджений курс відноситься до категорії вибіркового навчальних дисциплін, які визначаються студентом. Навчальна програма курсу розроблена на кафедрі дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка професором Гнізділовою О. [1]. Структура і зміст побудовані з урахуванням закономірностей розвитку педагогічного знання і логіки цілісного педагогічного процесу. Навчальна програма з цього предмета є досить насиченою і містить історію розвитку суспільного дошкільного виховання у світі; детальний аналіз розвитку систем дошкільної освіти у провідних зарубіжних державах; проблеми дошкільного виховання в різних освітніх системах і можливості оновлення структури та змісту дошкільної освіти; основні напрями реформування та підвищення ефективності дошкільної освіти у провідних країнах світу. До робочої навчальної програми включено також теми, присвячені специфіці сімейного і суспільного дошкільного виховання в умовах різних політичних і соціально-економічних систем, проблемам підготовки педагогічних кадрів для дошкільних установ

«Порівняльна дошкільна педагогіка» покликана збагатити педагогічний світогляд майбутніх вихователів, розвинути їхні творчі здібності, формувати в них активну життєву позицію, професійну ерудицію і гнучкість педагогічного мислення, завдяки яким засвоюється все те, що є кращим у сфері дошкільної освіти [5, с. 5].

Науковими підходами, що об'єднують навчальний матеріал курсу, є синергетичний та інтердисциплінарності. Причому синергія різних галузей знань про педагогічні явища і процеси означає, що використання безлічі теорій і підходів, притаманних різним наукам, не призводить до їх невпорядкованої взаємодії, а навпаки – породжує якісно нове знання [7, с. 143]. Вивчення змісту навчальної дисципліни «Порівняльна дошкільна педагогіка» здійснюється за межами одного навчального предмета, при цьому акцент ставиться на міжпредметні зв'язки та інтеграцію.

Оскільки порівняльна дошкільна педагогіка – це велике та перспективне дослідницьке поле, значну роль вона відіграє в посиленні міжпредметних зв'язків загальнонаукових, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін як синтезуючий навчальний предмет, що сприяє узагальненню та системному структуруванню знань, отриманих у межах раніше вивчених предметів.

Логіко-системний аналіз наукової літератури дозволив визначити основні підходи до визначення сутності інтердисциплінарності (у перекладі *inter* – між, в середині, поєднуючи; *disciplinarity* – дисципліна), яку розуміють, як осмислення, яке здійснюється поза межами певної наукової дисципліни; поєднання компонентів декількох дисциплін; взаємодію між двома чи декількома дисциплінами [4, с. 6]. Погоджуємося з думкою чеського науковця М. Вановою, що «порівняльна педагогіка розглядається сьогодні як інтердисциплінарна педагогічна наука, яка ... досліджує педагогічні явища і факти в їх політичних, соціально-економічних і культурних зв'язках, а також порівнює їх подібність і відмінності у двох або декількох країнах, континентах або на глобальному рівні. Вона спрямована на краще розуміння кожного педагогічного явища в його освітній системі, а також на пошуки адекватного узагальнення з метою вдосконалення навчання» [3, с. 50].

У процесі викладання цього курсу спираємося на знання студентів з дисциплін нормативної частини навчального плану підготовки фахівців дошкільної галузі («Вступ до спеціальності «Дошкільна освіта», «Історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка дошкільна» та ін.). Названа група педагогічних дисциплін тісно пов'язана між собою у контексті міждисциплінарного простору, а «на місцях їх перетину» виникла нова субдисципліна, яка має загальні теоретичні та методологічні засади, проте відрізняються за спеціалізацією предметної галузі, що може слугувати передумовою не тільки для плідної їх взаємодії, але й подальшої їх реінтеграції на основі інтегративності.

Студенти набувають знань про моделі дошкільної освіти, концепції, на яких ґрунтуються системи зарубіжного суспільного дошкільного виховання, специфіку організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах зарубіжжя, з'ясовують та оцінюють реальний стан освітньої системи у певній країні, дізнаються про її історію та традиції, географічне положення, суспільну організацію, політичні та економічні умови, які й визначають розвиток дошкільної освіти.

Синергетичний підхід до змісту порівняльної дошкільної педагогіки дає змогу розглядати дошкільну освіту як багатовимірний загальноцивілізаційний феномен, єдину і цілісну саморозвиваючу систему, у якій взаємодіють унікальні, неповторні й оригінальні національні системи виховання і навчання дітей дошкільного віку і створюють єдиний освітній простір. Синергетичне осмислення змісту навчальної дисципліни дозволяє розглядати дитиноцентровану освітню філософію як системотвірну самоорганізуючу основу дошкільної освіти. Такі властивості як нелінійність, варіативність, самоорганізація, відкритість, хаос, здатність до флуктуацій (випадкові відхилення) і біфуркацій (роздвоєння) засвідчують синергетичний характер змісту навчальної дисципліни «Порівняльна дошкільна педагогіка».

З позиції синергетичного підходу, нелінійність може бути розглянута в межах ідеї багатоваріантності (чи альтернативності) форм власності (державні, приватні, комунальні) й типів дитячих закладів суспільного виховання у різних державах світу (дитячі ясла в Австрії, ясельні школи у Англії, дитячий садок у Німеччині, французька материнська школа тощо). Варіативність можна простежити не тільки у змісті (курикулумі) дошкільної освіти (відсутність або наявність однієї або декількох державних програм), але й у організаційній структурі, формах, методах і засобах освітнього процесу, середній тривалості дошкільного виховання (від 1 року у Греції до 4 – у Франції), наповнюваності вікових груп тощо.

Відкритість системи дошкільної освіти розуміється як здатність кожної з її підсистем до обміну інформацією із зовнішніми по відношенню до системи середовищами. У світі користуються чималим попитом інституції дошкільної освіти вільного і відкритого типу – штайнєрівські дитячі садки і дитячі садки М. Монтесорі.

Цей навчальний предмет є також платформою для ознайомлення з інноваціями, що мають місце у царині педагогічної компаративістики, у світі та в Україні, запорукою популяризації напрацювань не лише в кордонах країни, а й у зарубіжжі. Студенти вивчають компаративну дошкільну педагогіку через призму сприйняття життя і творчої діяльності зарубіжних педагогів (П. Кергомар, М. Монтесорі, Р. Оуена, Ж. -Ж. Піаже, Ф. Фрьобеля, Р. Штейнера та ін.), які стояли у витоків зародження суспільного дошкільного виховання у світі, сприяли становленню системи дошкільної освіти в кожній з держав, вплинули на формування законодавчої бази у галузі освіти та появу традицій та інновацій (Г. Доман, З. Дьенеш, Д. Кюїзенер, С. Лупан, К. Орф, Ш. Сузукі, М. Шичида та ін.). Значна увага приділена тим педагогічним аспектам творчості зарубіжних педагогів, які співзвучні ідеям вітчизняної парадигми виховання.

Наявність флуктуацій і біфуркацій дають змогу визначати варіанти подальшого розвитку системи дошкільної освіти конкретної держави і окремої дитини, сприяють глибшому дослідженню її розвитку, породжують формування нових якостей особистості. Аттракторами (активними стійкими центрами, що притягують і стимулюють різні процеси протягом

дошкільного дитинства), виступають завдання суспільного дошкільного виховання і цілі, які висуває людське «Я».

Поняття хаосу характеризують еволюційна креативність, внутрішня активність, що в першу чергу, простежується у зародженні різних альтернативних форм здобуття дошкільної освіти у світі.

Отже, синергетичний підхід дає змогу зіставити та показати еволюцію і динаміку трансформаційних змін у системі дошкільної освіти у світі.

Сучасний рівень викладання навчального курсу «Порівняльна дошкільна педагогіка» орієнтує викладача на перехід від педагогічного традиціоналізму до впровадження нових форм і методів навчальної роботи у ВНЗ. З цією метою запроваджено читання інтерактивних лекцій, які дозволяють поєднати керівну роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Предметною підтримкою в організації навчального процесу з курсу виступають мультимедійні технічні засоби навчання. Ефективність використання мультимедійних технологій і засобів під час вивчення навчальної дисципліни забезпечується поєднанням кількох інформаційних середовищ: текст, відео, фотографії, високоякісний звуковий супровід.

Викладання програмного матеріалу здійснюється шляхом активізації набутих знань студентів з історії та теорії дошкільної педагогіки, методик дошкільного виховання, надання викладачем нової інформації, формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета для подальшого самостійного осмислення та доопрацювання. Матеріал подано в проблемному викладі в плані можливого використання зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогіці.

Авторський досвід викладання засвідчує, що лектор будує і подає студентам систему поглядів на основі компіляції фактів, дібраних із різних джерел – вітчизняної і зарубіжної періодичної преси, Інтернет-мережі, дисертаційних робіт, навчальних посібників, підручників, матеріалів науково-практичних конференцій тощо. В основу лекційного викладу матеріалу покладена впорядкована системна інформація, що спонукає студентів до самостійного мислення і пошуку додаткових джерел інформації, поглиблення і узагальнення наявних наукових уявлень, допомагає усвідомити об'єктивні закономірності процесу підготовки до впровадження зарубіжних ідей і технологій в сучасному ДНЗ.

Формуванню у студентів цілісних уявлень про порівняльну дошкільну педагогіку як інтердисциплінарну галузь наукового знання сприяють не лише лекційні, а й практичні заняття та самостійна робота, в ході яких студенти здійснюють власні компаративні розвідки. Підготовка до практичного заняття, самостійної роботи сприяє розвитку умінь виконувати порівняльний аналіз, правильно відбирати об'єкти для компаративного вивчення, змістовно ранжувати інформацію шляхом виділення в ній фактів, спільних і відмінних ознак, критично ставитися до наявних теорій, інтерпретаційних даних.

Ефективними формами проведення практичних занять з порівняльної дошкільної педагогіки виступають дискусії, перегляди й обговорення відео-фрагментів, фільмів і слайд-презентацій, захист міні-проектів. Під час практичних занять студенти систематизують і закріплюють знання, розвивають уміння доказово висловлювати свої думки, вести діалог і опонувати, використовуючи понятійний апарат порівняльної педагогіки, формують пошуково-перетворювальний стиль мислення.

У контексті загальносвітових тенденцій розвитку педагогічної науки і практики студенти розглядають організаційно-правові, соціально-педагогічні умови дошкільного виховання в сучасній Європі, аналізують теоретико-педагогічні концепції, а також зміст і організацію реальної практики виховання і освіти дітей дошкільного віку.

Під час зіставлення систем дошкільної освіти у зарубіжжі та характеристики стратегії освітньої політики ряду країн у сфері дошкільної освіти студенти поглиблюють свої знання та вдосконалюють навички порівняння, вміння виокремити головне та суттєве, загальне

та специфічне, спільне та відмінне, виявляти позитивні й негативні аспекти зарубіжного педагогічного досвіду в галузі дошкільної освіти. Студентів вражає відсутність стандартних будівель, нетиповість планування території зарубіжних дошкільних закладів, різнобарв'я відтінків приміщень, відсутність гарячого харчування, необов'язковість денного сну та інші специфічні для зарубіжної системи освіти ознаки. У результаті такої роботи з'ясовується, що особливості освітньої системи тієї чи іншої країни безвідривно пов'язані з її історичним минулим, тому під час вивчення системи освіти провідних країн світу студенти аналізують історичні передумови її розвитку та становлення, розкривають національні особливості різних освітніх систем.

Зміст курсу передовсім спрямований на розвиток інтересу майбутнього вихователя до самоосвітньої діяльності. Тому в процесі викладання окресленої навчальної дисципліни моделюємо освітнє середовище, яке стимулює самосвітні процеси. З цією метою студентам пропонується розлогий список рекомендованої літератури, сформульовані творчі завдання для самостійної роботи майбутніх вихователів, які потребують не тільки виконання, але й презентації. Формами самостійної роботи можуть бути аналіз наукових і науково-популярних статей зарубіжних і вітчизняних авторів, складання анотацій до наукових текстів, заповнення таблиць, написання рефератів, підготовка доповідей і слайд-презентацій, пошук нових тематичних джерел і відеофрагментів. Труднощі при виконанні самостійної роботи виникають у студентів при аналізі суперечливої інформації про стан освітньої практики у зарубіжних дошкільних установах, що вміщено в наукових джерелах і на Інтернет-сайтах. Найбільш складним є не стільки пошук і збір джерел, скільки їх ґрунтовний аналіз, виключення з розгляду тих матеріалів, які не заслуговують на довіру або стосуються малозначущих деталей.

Курс «Порівняльна дошкільна педагогіка», який традиційно викладається для підготовки бакалаврів, закладає платформу для формування планетарного мислення майбутніх педагогів, усвідомлення водночас унікальності та єдності національної освіти зі світовим освітнім простором.

Отже, опанування майбутніми вихователями системи знань і вмінь з навчальної дисципліни «Порівняльна дошкільна педагогіка» сприятиме формуванню педагога-новатора з чіткою педагогічною позицією, з наявним сучасним світоглядом, з стійкими переконаннями, усвідомленням постійного прагнення до удосконалення професійної діяльності й успішному входженню України в європейський і світовий науково-педагогічний освітній простір. Подальшого дослідження потребує застосування системного підходу в компаративних дослідженнях у галузі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Гнізділова О. А. Порівняльна дошкільна педагогіка: навчальна програма варіативної дисципліни для підготовки бакалавра напряму 6. 010101 – Дошкільна освіта / О. А. Гнізділова. – Полтава, 2015. – 12 с.
2. Голота Н. М. Особливості викладання фахового курсу «Порівняльна дошкільна педагогіка» як засобу формування професійної компетентності майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Н. М. Голота. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/vkmu/2012_3/Golota.pdf.
3. Mirosława Váňová. Pedagogika porównawcza. Rozdział 8. [W: ks]... Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. Red. naukowa Bogusław Śliwerski. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. Gdańsk, 2006. – S. 48-104.
4. Огієнко О. Інтердисциплінарність сучасної педагогіки: методологічний аспект [Електронний ресурс] / О. Огієнко. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/2989/1/ОГІЄНКО_Інтердисциплінарність.pdf.
5. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / [І. М. Богданова, Н. І. Дідусь, З. Н. Курлянд та ін.]. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

6. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруева. – [2-ге вид., стер.]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 320 с.
7. Тараненко І. Порівняльна педагогіка як інтегративна педагогічна наука / І. Тараненко, Г. Степаненко // Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 142-145.

The content of academic discipline «Comparative pre-school pedagogy» has been analyzed in the article based on the leading methodological positions. It is proved that the scientific approaches which combine the course material are synergistic and interdisciplinary. Synergetic approach to the content of comparative pre-school education has provided an opportunity to consider pre-school education as multidimensional phenomenon of global civilization, self-developing unified and coherent system in which unique, inimitable and original national systems of upbringing and education of pre-school children interact and create a joint educational space. The usage of synergetic approach has allowed considering child-centered educational philosophy as self-organized and system-creating basis of pre-school education. It has been determined that the synergistic nature of the content of academic discipline «Comparative pre-school pedagogy» demonstrates such properties as nonlinearity, variability, self-organization, openness, chaos, the ability to fluctuations (random deviations) and bifurcation (splitting).

The author's methods of teaching «Comparative pre-school education» have been revealed; it is based on implementation of interactive lectures and workshops where students present the results of their comparative research. The usage of these forms of learning activities allows combining the teacher's leading role with students' high level activity through the usage of modern information and computer technologies.

It has been found that comparative pre-school pedagogy as interdisciplinary branch of science plays a significant role in strengthening of interdisciplinary connections, establishes a platform for the formation of planetary future teachers' thinking, and comprehension of the uniqueness and unity of national education with the world educational space.

It has been proved that knowing the experience of other countries, the achievements of foreign colleagues helps a pre-school teacher to form a strategy of their own actions, promotes the creative usage of achievements of world pedagogical thought.

Key words: comparative pre-school education, interdisciplinary approach, synergetic approach, academic discipline, pre-school teacher, vocational training.

УДК 378:373. 2. 011. 3-051:005. 591. 6

*Ілона Дичківська
Ilona Dychkivska*

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЇ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF SYNERGETIC APPROACH METHODOLOGY

У статті проаналізовано ключові положення синергетичного підходу як загальнонаукової методології. Обґрунтовано правомірність і доцільність використання синергетичної методології в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна інноватика, інноваційна діяльність, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, методологія, синергетичний підхід.

У сучасному світі освіта, знання, компетентність стають основними ресурсами соціального прогресу, продуктивності економіки й виступають одним із важливих критеріїв індексу розвитку людського потенціалу. Директор Міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО Ж. Аллак визнає, що успіх держави залежить від рівня доступу громадян до знань, тому всі країни світу тією чи іншою мірою прагнуть до вдосконалення системи освіти, розвиток якої є внеском у майбутнє [1, с. 18]. Практика підтверджує, що інноваційні перетворення в системі освіти, її випереджальний розвиток дозволили багатьом країнам здійснити оновлення національної економіки, вийти на провідні місця у виробництві наукоємних технологій і забезпечити високий рівень життя людей.

Проте в умовах стрімких інноваційних змін сьогодення вітчизняна система освіти не може повною мірою задовольнити потреби людини й суспільства в якісній освіті. Саме тому, відзначає В. Кремень, провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем стає їх модернізація на засадах інноваційного підходу, сутність якого виявляється в тому, що визначальним чинником успішної життєдіяльності сучасної людини визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення [15, с. 10].

Для сучасних досліджень педагогічної інноватики характерна тенденція не лише до предметного, але й до методологічного аналізу сутності та змісту інновацій в освіті, обґрунтування ролі соціальних, культурологічних, економічних та інших детермінант її оновлення, пояснення ролі психологічних чинників інноваційної діяльності педагогів. Необхідність використання загальнонаукової методології в дослідженні інноваційних процесів пояснюється тим, що будь-яка інновація, наукове відкриття спричиняє критичний аналіз прийнятого змісту основних понять, зміну підходів і методів до інтерпретації наявних та побудови нових теоретичних концепцій та переоцінки усталеного досвіду нововведень.

Водночас аналіз змісту наукових досліджень свідчить, що досить часто проблеми інноваційної діяльності розглядають досить вузько, обмежуючись спробами знайти їх вирішення тільки з позицій якоїсь однієї дисциплінарної теорії інноваційного процесу. Вважаємо, що складність і багатофакторність інноваційної педагогічної діяльності обумовлює необхідність її всебічного аналізу із застосуванням низки загальнонаукових підходів. Насамперед, це синергетичний підхід, в інтерпретації якого інноваційна діяльність розглядається як

багаторівневий цілісний феномен – універсальний, закономірний за своєю природою, здатний до оновлення і саморозвитку.

Методологія і методика застосування засобів синергетичного підходу для аналізу інноваційних педагогічних систем та виявлення закономірностей їх розвитку розкриваються в працях вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Буданов, О. Вознюк, А. Євтодюк, Т. Загоруля, І. Коновальчук, С. Крючкова, В. Лутай, О. Остапчук, А. Субетто) [4; 5; 9; 10; 14; 16; 19; 20; 23].

Синергетичний підхід – напрям методології дослідження, в основу якого покладено розгляд феноменів самоорганізації й еволюції складних систем (фізичних, хімічних, біологічних, екологічних, соціальних), у результаті яких у системі (загалом) можуть з'явитись якості, якими не володіє жоден із її складників.

Зародившись у надрах природничих наук, синергетичний підхід підводить до бачення взаємозалежності живого й неживого світів, дає змогу наочно проілюструвати єдність у різноманітності й розмаїтті в єдності, зрозуміти феномен людини в усіх її виявах, побудувати «новий діалог людини з природою» (І. Пригожин), з іншими людьми на основі толерантності й відповідальності перед майбутнім.

Із позиції синергетичного підходу єдність світу вимагає і єдності науки, взаємодії та взаємозбагачення її галузей, інтеграції не лише різних гілок природознавства, але й природничої та гуманітарної сфер людської культури.

На сьогодні питанням впровадження ідей синергетики у сферу освіти, інтерпретації педагогічних явищ з точки зору теорії самоорганізації педагогічних систем присвячено досить значну кількість наукових праць.

Провідним чинником поширення синергетичної парадигми в педагогіці є насамперед синергетичність самого педагогічного процесу, у якому виразно виявляються взаємодії, які вивчає синергетика як теорія спільної дії, фокусуючи увагу на неврівноваженості, нестабільності як природному стані відкритих, нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності чинників і умов, що впливають на них [8, с. 500].

Хоча ідеї синергетики поступово охоплюють сферу психолого-педагогічної науки й освіти, поняття «синергетичний підхід у педагогіці», як і термін «педагогічна синергетика», ще не отримали однозначного тлумачення.

Так, О. Князева та С. Курдюмов тлумачать педагогічну синергетику двояко: по-перше, у контексті методу – йдеться про синергетичний підхід до освіти, тобто про синергетичний аналіз навчально-виховного процесу, синергетичний спосіб організації й управління процесом навчання й виховання; по-друге, у контексті змісту освіти – навчання школярів і студентів синергетичним знанням та формування синергетичного погляду на навколишній світ [13].

О. Ворожбитова підкреслює, що педагогічна синергетика є синтезом багатофакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, навчання й самонавчання, що матеріалізуються в особистості тих, хто навчається [6].

В. Андреев уважає педагогічну синергетику галуззю педагогічного знання, що базується на законах і закономірностях синергетики, тобто на законах і закономірностях самоорганізації й саморозвитку педагогічних (освітньо-виховних) систем. За В. Андреевим, педагогічна синергетика надає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток [2].

В. Лутай синергетичний підхід в освіті розглядає як відносно жорсткий каркас методологічних принципів, що дедалі більше застосовується в реформуванні освітніх систем, зокрема й в Україні [19, с. 100].

О. Іонова причинами невизначеності статусу синергетики в системі педагогічної науки називає такі. По-перше, сам термін «синергетика» характеризується відносною новизною. По-друге, педагогічна синергетика як наукова галузь, яка займається вивченням процесів

самоорганізації педагогічних систем, знаходиться в стадії становлення й далека до свого завершення, а отже, немає єдиної й загальноприйнятої термінології. Математичний апарат синергетики досить складний і не завжди може бути в доступній формі поширений на основні педагогічні положення. По-третє, швидка еволюція синергетики як нової галузі знання не залишає часу на те, щоб також швидко систематизувати всі накопичені наукові дані та побудувати логічно структуровану й достатньо струнку систему понять. По-четверте, через свою специфіку синергетичні дослідження проводяться відокремлено, при цьому кожна наука використовує власний тезаурус [11, с. 26–27].

Водночас питання про втілення ідей синергетики в педагогічну теорію та практику набуває все більшої актуальності, що усвідомлюють багато дослідників.

Так, у галузі філософії освіти (І. Добронравова, О. Князева, В. Кушнір, В. Лутай, В. Рибалко, О. Чалий та ін.) висловлюються думки про те, що сучасна стратегія діяльності всього людства в цілому й освіта зокрема мають спиратись на синергетичні ідеї [7; 13; 18; 19; 22; 26].

Низка вчених (М. Каган, С. Кульневич, М. Таланчук та ін.) розробляють педагогічні теорії й концепції на засадах синергетичних ідей [12; 17; 24]. За останні роки з'явилась значна кількість праць, присвячених шляхам використання ідей синергетики в освіті. У вказаному напрямі дослідження важлива розробка загальних питань професійної освіти, модернізації її змісту з позиції синергетичного світосприйняття (О. Ворожбитова, С. Кульневич, А. Пугачова) [6; 17; 21], професійно-особистісного розвитку і саморозвитку людини, зв'язку акмеології й синергетики (В. Бранський, О. Іонова, Л. Рибалко, М. Федорова) [3; 11; 22; 25].

Науковці наголошують на тому, що розвиток особистості відбувається завдяки її відкритості, нелінійності, нестійкості, хаосу як чинника творення, конструктивного механізму еволюції, впливу самоорганізації на розвиток.

Існує безліч напрямів і способів самореалізації, саморозвитку досягнення особистістю акме-вершин. Особистість має право вибирати найкращі, оптимальні для неї. Цінні у фаховій підготовці студента знання про самообмеження у виборі способів самореалізації: якщо він буде знати, на що здатний, то не буде марно витратити час, власні зусилля, матеріальні засоби. Майбутній фахівець може описати, передбачити бажані, оптимальні для себе «сценарії» розгортання власного внутрішнього потенціалу, і в разі їх дотримання свідомо буде прискорювати час потрапляння на атрактор (відносно стійкий можливий стан, на який виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних системах; активний стійкий центр потенційних шляхів еволюції системи, здатний притягувати й організовувати навколишнє середовище [11, с. 39].

Синергетичний підхід демонструє, яким чином і чому хаос можна розглядати як ситуацію виведення традиційної педагогічної системи зі стану стабільності, рівноваги і початку творчих і конструктивних процесів її інноваційного розвитку. Будь-яка система прагне до впорядкування своєї структури, утворення та збереження цілісності й рівноваги. Проте абсолютизація цілісності доводить систему до замкнутості, позбавляючи її динаміки і джерел розвитку. У структурі складної, багатовимірної системи завжди існують природні внутрішні суперечності, які неминуче призводять до порушення її стабільності, виникнення хаосу й, відповідно, пошуку нею нових можливостей, як у середині, так і ззовні системи, для покращення свого стану. У такій ситуації безладдя актуалізуються потреби системи, зокрема спрямовані на інновації, які можуть оптимізувати її структуру й вивести на новий, більш високий рівень розвитку [20, с. 19].

Узагальнення вище зазначених наукових праць дозволяє сформулювати низку базових положень синергетичного підходу до дослідження підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності.

По-перше, складна педагогічна система підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності є синергетичною системою, тобто відкритою, нелінійною.

Щодо відкритості, то вищевказана педагогічна система може успішно реалізовувати функцію виховання й розвитку особистості лише за умови її взаємодії з навколишнім середовищем, відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, на які вона реагує та змінюється сама.

До того ж, у цій системі постійно відбувається процес обміну інформацією, зокрема знаннями між викладачем і студентами (зворотний зв'язок), та цілеспрямованого її отримання. Під час цього процесу з'являються нові цілі, методи, форми, засоби навчання.

Особливої актуальності питання відкритості педагогічної системи набуває в сучасних умовах глобальної інформатизації суспільства, використання інформаційних технологій (включаючи Інтернет), інтеграції вітчизняного й зарубіжного освітнього простору тощо.

Нелінійність у педагогічних системах пов'язана зі змінами змісту освіти, оскільки він не відповідає системі знань і вмінь тих, хто навчається, на даний момент. Виникає нелінійність як освітнього процесу, так і його результату. Останній завжди відрізняється від задумів учасників.

У широкому сенсі нелінійність педагогічної системи може бути виражена її багатоваріантністю, або альтернативністю вибору. Багатоваріантність – це створення в освітньому середовищі умов вибору, тобто надання кожному суб'єкту можливості визначити індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягти різного рівня освіченості, обрати тип навчального закладу, навчальні дисципліни й викладача, форми й методи освіти, індивідуальні засоби, методики, творчі завдання тощо.

Спонтанність освітніх процесів загалом виводить систему зі стійкої рівноваги. Хоча стійкість, сталість, рівновага – необхідні чинники для існування й функціонування конкретної системи, тим не менше перехід до нової системи і розвиток у цілому неможливі без ліквідації рівноваги, стійкості, однорідності.

Більше того, при встановленні тривалого стану рівноваги в результаті зовнішніх стабілізуючих чинників система руйнується. Таким чином, педагогічна система може або розвиватися, або деградувати.

Отже, функціонування й розвиток педагогічної системи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності має ґрунтуватися на механізмах і процесах самоорганізації й саморозвитку.

Варто звернути увагу й на те, що синергетичний підхід передбачає розгляд і всіх учасників педагогічного процесу, насамперед викладачів і студентів, як синергетичних систем, які перебувають у стані самоорганізації та саморозвитку, здатні до самонавчання й саморефлексії, прагнуть до розвитку суб'єктності, вибору стратегії індивідуального життєвого шляху та реалізації особистісних смислів професійної діяльності. Із позиції синергетичного світосприйняття вищу школу, особистість студента і викладача слід розглядати як складноорганізовані системи та сприяти їхнім тенденціям розвитку. З огляду на це, управлінню відводиться роль фактора, що активізує, спрямовує, забезпечує саморух, самозміну, саморозвиток, самоуправління, самоорганізацію цих систем.

По-друге, самоорганізація педагогічної системи відбувається за умови перебування в кризовому (неврівноважному) стані, тобто її структура не відповідає вимогам нової ситуації. У кризові, несталі, нестійкі моменти малі хаотичні флуктуації можуть призвести як до руйнування системи, так і стати початком творення, конструктивним механізмом її еволюції.

По-третє, основне джерело розвитку, виникнення нових якостей закладено в самій системі (тобто воно внутрішнє), проте для «запуску» механізму самоорганізації це джерело має «підживлюватись» ззовні. Водночас педагогічній системі не можна нав'язувати шляхи розвитку, те, що вступає в суперечність із її внутрішнім змістом і з логікою розгортання її внутрішніх процесів. Зовнішній вплив повинен мати резонансний характер, тобто узгоджуватись із внутрішніми властивостями системи. Важливим для резонансного впливу є не його сила й інтенсивність, а правильна просторово-часова організація.

По-четверте, для педагогічних систем, як правило, існує декілька альтернативних шляхів розвитку. Відсутність єдиного еволюційного шляху та визначеності уможливорює вибір напрямів подальшого розвитку. І хоча шляхів еволюції (цілей розвитку) багато, але з обранням конкретного шляху в точках розгалуження (точках біфуркацій) з'являється певна визначеність, детермінованість розгортання процесів.

По-п'яте, процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості й необхідності та завжди пов'язаний із переходом від несталості до сталості. У моменти мінливості (несталості) малі збурення можуть стати причинами значних перетворень у системі.

Із цього загального положення випливає, зокрема, те, що зусилля, дії окремої людини не є марними, вони не завжди повністю нівелюються в загальному русі соціуму. В особливих станах мінливості соціального середовища дії кожної окремої людини можуть впливати на мікросоціальні процеси. З огляду на це, необхідне усвідомлення кожною окремою особистістю величезної відповідальності за долю всієї соціальної системи, усього суспільства.

Отже, з позиції синергетичного підходу інноваційну діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів можна розглядати в ролі атрактора, на який у результаті самоорганізаційних процесів спрямована сучасна професійно-педагогічна освіта, що опинилася в умовах різкого збільшення ентропії (від грецького – *έντροπια* – поворот, перетворення).

Синергетичні методи дослідження інноваційної педагогічної діяльності дозволяють розкрити нові смислові аспекти цього процесу. Так, застосування синергетичного підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів постає важливою умовою концептуалізації категорії інноваційної діяльності як способу розвитку педагогічних систем на засадах принципів системного синергізму: відкритості, саморегуляції, самодетермінованості, самоорганізації, біфуркаційності, дисипативності, нелінійності, реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем.

Окреслені положення, будучи синтезованими в концепціях синергізму і педагогічної інноватики, володіють значним потенціалом і, на наш погляд, досить перспективні при розробці нових моделей і технологій підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Аллак Ж. Вклад в будущее : приоритет образования / Ж. Аллак. – М. : Прогресс, 1993. – 186 с.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
3. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
4. Буданов В. Г. Синергетическая методология / В. Г. Буданов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 79–94.
5. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 811 с.
6. Ворожбитова А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А. А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – №2. – С. 22–26.
7. Добронравова І. С. Філософія науки і синергетика освіти / І. С. Добронравова // Вища освіта України. – 2003. – №2. – С. 13–18.
8. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис.... канд. філософ. наук : 09. 00. 03 / Антоніна Володимирівна Євтодюк ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
10. Загоруля Т. Б. К вопросу инноваций в образовании: педагогическая синергетика и пост-синергетика / Т. Б. Загоруля // Известия Урал ГУ. – 2010. – №3(78). – С. 87–93.
11. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навчальний посібник / О. М. Іонова. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – 50 с.
12. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Традиция-прогресс, 2007.
13. Князева Е. Н. Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алетея, 2002. – 414 с.
14. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13. 00. 01– загальна педагогіка та історія педагогіки / Іван Іванович Коновальчук. – Житомир, 2015. – 437 с.

15. Кремень В. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 9–23.
16. Крючкова С. Е. Інновації: філософсько-методологічний аналіз : дисс. ... д-ра філос. наук : 09. 00. 11 / Светлана Евгеньевна Крючкова. – М., 2001. – 296 с.
17. Кульневич С. В. Педагогическая самоорганизация : феномен содержания: монография / С. В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.
18. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. А. Кушнір // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 7–10.
19. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методол. сем.: зб. наук. пр. / за ред. В. П. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 99–103.
20. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4. – С. 16–28.
21. Пугачева А. Синергетический подход к системе высшего образования / А. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 41–45.
22. Рибалко В. К. Синергетичні розвідки в освітньому просторі / В. К. Рибалко // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків : ХНПУ, 2004. – Вип. 18. – С. 31–34.
23. Субетто А. И. Системогенетика и теория циклов / А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр, 1994. – 206 с.
24. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н. М. Таланчук: пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов. – Казань : ИССО РАО, 1993. – 91 с.
25. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Марина Александровна Федорова. – Ставрополь, 2004. – 170 с.
26. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки : монографія / О. В. Чалий. – К. : АПНУ, НМУ імені О. О. Богомольця, 2000. – 253 с.

The article analyzes the key principles of the synergistic approach as a general scientific methodology. The expediency of using synergetic methodology while preparing future preschool teachers for innovative educational activity has been proved.

According to the principles of system synergetic approach innovative educational activity is characterized by self-determination, nonlinearity, probability, variability of changes and creative activity of its subjects.

Complex educational system of preparing future teachers of preschool institutions to innovative educational activities is a synergetic one. It is an open nonlinear system that can successfully provide educational functions and personal development only in its interaction with the environment, openness to new social and educational influence; as the result of such interaction it changes itself.

Self-organization of educational system takes place under the condition of crisis when its structure does not comply with a new situation. In such periods the system may be destructed or it may be the beginning of a new creation, constructive mechanism of evolution. The main source of development and upraise of new qualities is in the educational system itself but to start the mechanism of self-organization this source have to be influenced by external factors.

As a rule, every educational system has some alternative ways of its development thus there is some certainty, determinism of processes deployment.

The process of self-organization is the result of the interaction of chance and necessity and is always associated with the transition from volatility to stability.

According to the synergetic approach future preschool teachers' innovative activity is considered as an attractor which in the result of self-organizing processes is the aim of modern vocational education.

Key words: *pedagogical innovation, innovative educational activity, future preschool teachers, methodology, synergistic approach.*

УДК 373. 3 015. 3: 159. 955. 1 (091)(477)-051 Костюк «1950/1960»

Людмила Калініченко
Liudmyla Kalinichenko

ВНЕСОК Г. КОСТЮКА У ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (1950-1960-ті роки)

H. KOSTIUK'S CONTRIBUTION TO THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' CREATIVE THINKING (1950-1960)

У статті висвітлено психолого-педагогічні погляди українського психолога Г. Костюка (1899–1982) на шляхи формування творчого мислення молодших школярів; акцентовано увагу на його дослідженнях 1950-1960-х рр., присвячених питанням мисленнєвих операцій та аспектам психічного розвитку учнів початкової школи. Розкрито бачення психологом зв'язку між мисленням та розумовим розвитком дітей. Аргументовано актуальність використання ідей видатного дослідника Г. Костюка у сучасному навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: Г. Костюк, творче мислення, навчання, молодший шкільний вік, розумовий розвиток.

Інтеграція України до світового європейського простору зумовлює необхідність кардинальних змін у початковому навчанні. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) одним зі стратегічних напрямів визначено «перебудову навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу (здібностей) у дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей» [1]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку мислення в учнів початкової школи. Однак ефективно оновлювати освіту неможливо без знань про те, як вона розвивалася в минулому, без урахування і використання історичних культурних надбань українського народу.

У контексті вивчення розвитку ідей про шляхи формування творчого мислення учнів початкової школи варто звернутися до ідей українського вченого, фундатора сучасної психологічної науки в Україні, засновника Інституту психології, академіка, професора, заслуженого діяча науки Григорія Силовича Костюка (1899–1982), який зробив вагомий внесок у дослідження закономірностей психічного розвитку школярів, шляхів формування творчого й інших видів мислення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розробляв освітні програми творчого розвитку учнів.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні ідеї Г. Костюка про шляхи формування творчого мислення учнів початкової школи, сформульовані у 1950-1960-ті рр.

Педагогічну та наукову діяльність учений розпочав ще у 1920-ті роки. Саме тоді у своїй першій науковій статті «Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923-1924 рр.)» (1924), описуючи методику викладання математики, він вказував на те, що «ця наука є важливим засобом розвитку логічного та інших видів мислення учнів і водночас допомагає успішному засвоєнню інших навчальних предметів» [6, с. 27]. Як педагог-практик, Григорій Силович ділився зі своїми колегами досвідом використання певних доцільних методів навчання математики. Так, зокрема, учений зазначав, що навички учнів необхідно формувати у предметно-практичній діяльності [їх учений визначив як «операційні вміння» – Л. К.]. А така діяльність, на його думку, повинна підкріплюватися «широкою соціально-культурною

мотивацією, тобто використанням у побуті та народному господарстві» [6, с. 25]. У зв'язку з цим, писав він, «необхідно оновлювати навчання математики таким чином, щоб зробити живим викладання дисципліни, яка славилася сухістю і мертвістю» [Там само, с. 28]. Ці ідеї вченого знайшли своє відображення і у його подальших дослідженнях.

Аналізуючи основні етапи та досягнення психологів у розробленні проблеми розвитку дитини у 1920-1960-ті рр., [12], учений наголошував на тому, що «проблема розвитку дитини займала одне з центральних місць у психологічній науці того часу» [12, с. 23]. Її дослідженням упродовж усього життя займався і Г. Костюк. Серед різних аспектів його науково-дослідної роботи найбільш пріоритетними вважаємо питання розвитку мислення дітей, зв'язку мислення і мовлення, взаємозв'язку навчання та розумового розвитку школярів. «Всебічне й глибоке вивчення дітей, їх психічного й фізичного розвитку – необхідна передумова дійсного підвищення рівня їх навчання і виховання», – писав учений [5, с. 27]. Григорій Силович постійно наголошував на «особливій ролі психології» [5, с. 21] у підвищенні ефективності навчальної роботи в школі та продуктивності навчання дітей. На його думку, завдяки успішному вирішенню основних проблем дитячої психології, а саме вдосконаленню методів керівництва розвитком мислення, пам'яті та інших властивостей школярів, можна значно поліпшити навчання, сприяти успішному психічному розвитку кожної особистості.

Психічний розвиток Г. Костюк визначав як закономірні зміни психіки у часі, що виявляються в кількісних, якісних та структурних перетвореннях [18, с. 19]. Проте, учений зауважував, що психічний розвиток особистості не зводиться до «кількісного нагромадження того, що вона засвоює в процесі навчання. Він характеризується і якісними змінами в особистості, які є наслідком відбору, внутрішньої переробки всього того, що виникає в її життєвому досвіді, наслідком її життя загалом» [5, с. 27]. Тому не можна ставити вікові особливості таких психічних процесів як сприймання, мислення, пам'яті, уваги, волі, здібностей, характеру учнів у пряму залежність від «обсягу виучуваного матеріалу» [5, с. 28].

Розроблення психологічних закономірностей, що визначають виникнення і розвиток суб'єктивного, посідало одне з провідних місць у науковій спадщині вченого. «Багатство суб'єктивного світу людини, – зазначав Г. Костюк, – її суб'єктивних властивостей та якостей визначається багатством її дійсних ставлень до об'єктивного світу – природного та суспільного» [17, с. 4].

Сповідуючи діяльнісний підхід до вивчення психічного розвитку дітей, учений вважав основними видами діяльності людини навчання і працю, причому навчання передує праці. Г. Костюк обґрунтував тезу: «Щоб включитися в будь-який вид праці, людині спершу треба вчитися. Навчаючись, вона готується до самостійної творчої діяльності» [18, с. 20].

Наголосимо, що вчений неодноразово стверджував: «Учні є не лише суб'єктами, а й об'єктами шкільного навчання», тому «тільки те, що викликає активність учнів, включається в їхню діяльність, ними засвоюється і стає їх здобутком» [5, с. 21]. А у 1967 р. учений виснував: «Дитина власною активністю сама змінює зовнішні обставини свого розвитку» [12, с. 22]. Виходячи з цього, дослідник сформулював одне із завдань для педагогічної науки: впровадити результати психологічних досліджень у практику і домогтися їх творчого застосування [5, с. 21].

Г. Костюк один із перших українських психологів почав вивчати природні задатки (кінець 1950-х років), які розглядав як такі, що впливають на розвиток особистості. Їх реалізація значно залежить від того, як буде організовано життєдіяльність дитини дорослими людьми, які оточують її, тому основним спрямуванням педагогічної діяльності вчителя науковець називав «засвоєння досягнень науки, мистецтва, культури» [6, с. 28].

Григорій Силович акцентував на соціальній обумовленості психічного розвитку та вирішальному впливі на нього навчання і виховання. У дусі наукових домінант часу він писав: «Висновки вчених про соціальну зумовленість психічного розвитку дитини, про вирішальну роль навчання і виховання у цьому процесі знайшли своє відображення у вченні І. Павлова про вищу нервову діяльність, її специфічних особливостях у людини», стверджуючи також,

що «механізми утворення тимчасових нервових зв'язків першосигнального та другосигнального характеру виступили в ньому як фізіологічна основа утворення нових форм поведінки, розвитку психічних процесів та властивостей» [5, с. 28]. Учений поділяв думки відомих психологів С. Рубінштейна [19, с. 128], та Л. Виготського [2, с. 48] про те, що «психічний розвиток в онтогенезі відбувається в умовах навчання та виховання» [12, с. 28]. Зауважимо, що згадані вчені не ототожнювали навчання та розвиток, а вказували на їх єдність та тісний зв'язок. Навчання ж при цьому мало відігравати провідну роль. Пояснюючи вплив навчання на розвиток дітей, Григорій Силович звертав увагу, що «навчання по-різному впливає на розвиток залежно від того, тренувальним чи освітнім процесом воно є» [12, с. 28]. Учений заперечував твердження про те, що засвоєння та розвиток тотожні процеси. У статті «Навчання і розумовий розвиток учнів» (1963) він критикував однобічність формулювання визначень поняття «розумовий розвиток» деякими вченими та вчителями, які, на думку Г. Костюка, зводили завдання розумового розвитку школярів до набування знань. Учений застерігав: «Є немало таких учителів, які думають, що, даючи учням передбачені програмою знання, вони тим самим уже забезпечують їх розумовий розвиток. При перевірці ж учні виявляють невміння оперувати набутими знаннями, не можуть самостійно розв'язувати нові пізнавальні і практичні задачі» [8, с. 17].

Слід зазначити, що навчанню та вихованню Григорій Силович відводив провідну роль у психічному розвитку дітей. У статті «Завдання психології у поліпшенні роботи школи» (1956) Г. Костюк писав: «Важливим обов'язком психологів є перш за все з'ясувати ті умови, при яких навчання й виховання успішно здійснює свою провідну роль у розвитку психічних процесів і властивостей учнів. Лише вмиле навчання й виховання справляється з цим завданням» [5, с. 22]. За невмілої побудови, стверджував учений, воно може й гальмувати психічний розвиток дитини. У зв'язку з цим він слушно вказував на необхідність вивчення рис майстерності педагога, прийомів організації ним розумової праці учнів, що істотно впливають на їхній розвиток. Тобто, виокремлюючи навчання як найважливішу складову виховання, Г. Костюк наголошував на тому, що завдання вчителя полягає не лише в наданні учням певного мінімуму знань, умінь і навичок, а у розвитку їхнього мислення, розуму загалом. Розробленню цієї проблеми вчений присвятив багато своїх праць [3; 7; 8; 10; 13; 14; 15; 16; 18].

Виступаючи проти формалізму в засвоєнні знань учнями та вказуючи на необхідність підвищення продуктивності навчального процесу, учений ще у 1956 р. зазначав: «Лише під впливом певних методів і прийомів активізується й скеровується розумова діяльність учнів, яка у подальшому дає хороші результати» [5, с. 22]. Ефективність такої роботи дослідник вбачав у тісній співпраці між педагогами, психологами та методистами. Зупиняючись на проблемі продуктивності шкільного навчання, учений також наголошував, що воно значно залежить і від індивідуальних особливостей учнів, які склалися в ході попереднього розвитку кожного з них. «Кожен учень є індивідуальність, яка формується. Індивідуального підходу потребують усі учні» [5, с. 26]. Про важливість здійснення індивідуального та диференційованого підходу до школярів Г. Костюк неодноразово зазначав і у своїх подальших напрацюваннях. Так, у статті «Навчання і розумовий розвиток учнів» (1963) він визначив диференціацію та індивідуалізацію навчання як «необхідну умову підвищення його впливу на розвиток учнів» [8, с. 25].

У сенсі розумового розвитку вчений виділяв важливість урахування тісного зв'язку мислення та мови. Він розкрив механізми зв'язків між ними. На думку вченого, важлива роль мови виявляється вже в розумінні наочно даних ситуацій. Особливо ж зростає її роль тоді, коли ці ситуації даються в мовній формі. При цьому особливого значення Григорій Силович надавав внутрішньому мовленню як формі існування внутрішніх, розумових дій, через які відбувається розуміння [11, с. 143].

Учений виснував, що за допомогою засвоєної мови в учнів із зовнішніх дій виробляються внутрішні мисленнєві дії з об'єктами, що стають далі розумовими операціями, спочатку конкретними, а далі – абстрактними. Засвоєння мови підростаючою особистістю спирається на розвиток її мислення, збагачуючи знання про навколишню дійсність. Водночас воно стає

і засобом її загального розумового розвитку. Словесна система (друга сигнальна система за І. Павловим), уже в дошкільному віці починає брати активну участь у виробленні нових зв'язків, завдяки чому останні утворюються швидше, стають міцнішими і рухливішими [4, с. 19]. Крім того, у процесі навчання, писав він, у дітей розвивається спостережливість, формуються нові способи запам'ятовування і відтворення образного та словесного матеріалу, здатність створювати з його елементів нові образи [Там само, с. 19–20].

У багатьох своїх дослідженнях науковець доводив думку про те, що формування творчого мислення учнів нерозривно пов'язане із розумовим розвитком. Так, у статті «Навчання і розумовий розвиток учнів» (1963), дослідник, показуючи тісний взаємозв'язок між процесом навчання та розумовим розвитком школярів та розглядаючи при цьому знання як важливий показник не лише розумового, а й загального духовного розвитку особистості, він зазначав, що «сам процес набування знань потребує активізації і розвитку в учнів процесів сприймання, пам'яті, мислення, уяви, формування розумових операцій, їх систем, культури мови як засобу спілкування і пізнавальної діяльності, вироблення вміння вчитися, гармонійно здобувати знання, розвитку розумових здібностей» [8, с. 17]. Причому, аналізуючи операційну та змістовну сторони розумового розвитку, дослідник називав їх однаково важливими.

Водночас, окрім змісту і форми «не менш важливою у розумовому розвитку, – писав він, – є і операційна сторона», адже зміст є результатом тих пізнавальних процесів, операцій, які здійснюються учнями у процесі навчання» [8, с. 17]. Далі вчений об'єктивно зауважував: «Знання є мертвим капіталом, якщо учні не можуть оперувати ними, застосовувати у дальшій пізнавальній, практичній діяльності і тим самим їх збагачувати» [8, с. 17]. А у 1967 р. учений розвинув свої міркування про психолого-педагогічні основи особистісного розвитку школярів, зазначивши, що розумовий розвиток дитини відбувається в процесі навчання і виховання, а рушійною силою його є внутрішні суперечності особистості [12, с. 29]. Він проаналізував властиві суб'єктові внутрішні суперечності як рушійні сили психічного розвитку, зокрема, суперечності між новими потребами й прагненнями суб'єкта і наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; між рівнем розвитку, що його досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати; між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого [9, с. 24]. Педагогічні впливи саме й мають, резюмував він, сприяти розв'язанню наявних суперечностей і водночас виникненню нових, без яких є неможливим подальший розвиток особистості [8, с. 18].

Учений виокремив три основні складники розумового розвитку школярів, а саме: зміст, операції та мотиви їхньої пізнавальної діяльності. На нашу думку, Григорій Силович, об'єктивно, зауважував, що ці сторони взаємопов'язані та залежать одна від одної. У зв'язку з цим кожна з них повинна бути постійним предметом уваги педагогів, тому зростає і роль спеціального педагогічного керівництва навчальною діяльністю. Дослідження проблеми керівництва розумовим розвитком учнів у процесі навчальної, пізнавальної і практичної діяльності він вважав необхідним, бо розглядав його як один із чинників, що позитивно впливають на формування всебічно розвинутої особистості. Тлумачачи педагогічне керівництво, як вміння «уміло пробуджувати і спрямовувати «саморух» дитини, сприяти формуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку, у статті «Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра» (1960) він підкреслював необхідність «всебічного насичення» виробничого навчання й праці учнів інтелектуальним, творчим змістом, виховання в них «якостей, які необхідні їм як майбутнім активним діячам технічного прогресу...» [10, с. 10]. На нашу думку, ця теза і сьогодні не втратила своєї актуальності.

Психолог стверджував, що найбільш ефективно творче та інші види мислення в учнів можна сформувати у ході розвивального навчання. На його думку, лише те навчання, яке активізує і формує розумову діяльність учнів, сприяє їхньому розвитку, прискорює його, розширює пізнавальні можливості дітей. Г. Костюк писав, що розвивальна функція навчання реалізується лише за певних умов, які створюються завдяки побудові самого змісту навчання, організації навчального процесу, збагаченого активними його методами, за яких учень

виступає не лише як об'єкт, а й як суб'єкт навчання і виховання. При цьому вчений слушно акцентував увагу на особливій ролі у цьому процесі труднощів, бо «труднощі учнів є виявом великої розбіжності між новими пізнавальними завданнями, які ставить перед ними вчитель, і наявним у них рівнем попередніх завдань та розвитку розумових процесів» [7, с. 10].

Отже, проаналізувавши праці Г. Костюка, маємо підстави стверджувати, що дослідження ученого дали змогу сформулювати цілісну концепцію розвитку і становлення особистості школяра на різних етапах онтогенезу. Він переконливо довів, що розвиток особистості є результатом діалектичної взаємодії середовища, спадковості й активної діяльності людини.

Учений визначив діяльність дитини як вияв її розвитку, тому, розкриваючи взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку, акцентував увагу на необхідності здійснення системного підходу до формування будь-яких особистісних структур і якостей. Це твердження вченого зберігає свою актуальність і зараз.

Розкриваючи взаємозв'язок навчання і психічного розвитку, Г. Костюк показав, що кожен із цих процесів створює передумови для успішного перебігу іншого. Ставлячи перед школярами пізнавальні завдання, озброюючи способами їх розв'язання, вчитель забезпечує те, що «навчання йде попереду розвитку». Водночас навчання має спиратися не лише на те, що вже досягнуто дитиною впродовж її розвитку, а й на потенційні можливості маленької особистості, які, на переконання вченого, завжди ширші від їх реалізації.

Григорій Силович обґрунтував важливе положення про те, що психічний розвиток дитини не є безпосереднім результатом навчання. Розвиток має свої особливості, свої специфічні рушійні сили, свої закони, пов'язані з законами навчання і виховання, але не тотожні їм. Окрім того, розкриваючи взаємозв'язок між навчанням, вихованням і розвитком, він наголосив на необхідності здійснення системного підходу до формування будь-яких особистісних структур і якостей.

Вже у розглядуваній час учений, визначаючи ключові питання, над якими повинні працювати науковці разом з педагогами, щоб підвищити ефективність навчання та сприяти розвитку творчого та інших видів мислення учнів, писав про «актуальність досліджень з формування в учнів у процесі навчання їхніх пізнавальних інтересів, допитливості, потреби в знаннях, свідомого ставлення до своїх обов'язків, відповідальності за результати навчання, вміння вчитися та інших якостей» [5, с. 29]. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні впливу мисленнєвих операцій на розумовий розвиток молодших школярів у дослідженнях Г. Костюка.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (Зчитано з екрану 15. 06. 2015).
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
3. Костюк Г. С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника / Г. С. Костюк // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума. – К., 1970. – С. 3–8.
4. Костюк Г. С. Вчення І. П. Павлова та його значення для педагогічних наук / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1950. – № 6. – С. 14–20.
5. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 21–30.
6. Костюк Г. С. Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923–1924 рр.) / Г. Костюк // Радянська освіта. – 1924. – № 10. – С. 27–35.
7. Костюк Г. С. Навчання, виховання і розвиток особистості / Г. С. Костюк // Дошкільне виховання. – 1968. – № 6. – С. 4–10.

8. Костюк Г. С. Навчання і розумовий розвиток учнів / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1963. – № 2. – С. 17–25.
9. Костюк Г. С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г. С. Костюк // Советская педагогика. – 1967. – № 1. – С. 24–27.
10. Костюк Г. С. Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1960. – № 8. – С. 10–20.
11. Костюк Г. С. Проблеми психології мислення / Г. С. Костюк // Наукові записки Інституту психології МО УРСР. – 1958. – Т. 8. – С. 137–225.
12. Костюк Г. С. Проблемы развития ребенка в советской психологии / Г. С. Костюк // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 23–32.
13. Костюк Г. С. Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку перебудовою системи шкільної освіти / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1959. – № 12. – С. 77–85.
14. Костюк Г. С. О развитии мышления у детей : доклады на XIV Международном психологическом конгрессе (Монреаль, 1954). – М., 1954. – С. 41–48.
15. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Г. С. Костюк // Советская педагогика. – 1956. – № 12. – С. 60–74.
16. Костюк Г. С. Досягнення радянської педагогічної психології за 40 років / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1957. – № 11. – С. 51–61.
17. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности / Г. С. Костюк // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 3–14.
18. Костюк Г. С. Психологічні питання виховуючого навчання / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1965. – № 9. – С. 19–26.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 340 с.

In the context of pedagogical ideas about the ways of forming primary school pupils' thinking it is worth to analyze the contribution of Ukrainian scientist H. Kostiuk (1899–1982), who was investigating the peculiarities of primary school pupils' thinking operations in the process of study. The article reveals H. Kostiuk's psychological and pedagogical views on the development of primary school pupils' thinking.

During the period of development of Ukraine we can notice the increase of the scientists' and society's interest to the historical achievements. The attention to the inheritance of the past is intensified by the necessity of reconsideration of many events, phenomena, assessment of the activity of society in general. The problem of creative thinking in the pedagogical heritage of H. Kostiuk is considered as a main condition of forming junior pupils' creative personality.

The paper focuses on the scientist's researches of generalization and other kinds of thinking operations, the acquirement of them is considered to be the guarantee of development of junior pupils' thinking. Creative thinking is the process of making something new. The principal new solving of the problem and creating some «products» of activity can be the result of this. A great influence on the development of primary school pupils' creative thinking have the lessons of Math and Science. During 1960s the scientist had been investigating the development of primary school pupils' thinking which became the continuation of his researches started in 1950s. The scientist proved that the content and methods of teaching influence the development of pupils' thinking, the formation of generalized methods of solving tasks, on the speed of transformation from differentiation to integration of thinking structures. Creative thinking is the high-level process of thinking which is an individual one.

Key words: H. Kostiuk, junior pupils', primary school, intellectual development, thinking.

УДК 378.17:613.8

Наталія Каньоса
Nataliia Kaniosa

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

ROLE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE FORMATION OF CULTURE OF HEALTH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

У статті розкривається взаємозв'язок педагогічної культури та культури здоров'я майбутнього учителя, роль учителя у втіленні здоров'язбережувальної педагогіки у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Культура здоров'я розглядається як одна зі складових педагогічної культури та як необхідна умова саморозвитку й самовдосконалення особистості.

Ключові слова: культура здоров'я, педагогічна культура, саморозвиток, самовдосконалення, здоров'язбережувальна педагогіка.

У сучасному суспільстві життя і здоров'я людини визначаються як найвищі цінності. Вони є показником цивілізованості, що відображає загальний рівень соціально-економічного розвитку суспільства, головним критерієм доцільності й ефективності всіх без винятку сфер державної діяльності (резолюція ООН №38/54 від 1997 р.). Водночас сучасні соціально-економічні та екологічні кризи в країні спричиняють погіршення здоров'я дітей і молоді. Тому першочерговим завданням системи освіти є пошук шляхів збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, формування відповідального ставлення до свого здоров'я як до найвищої особистісної і суспільної цінності.

Реформування сучасної системи освіти, зумовлені ним зміни в навчально-виховному процесі підвищують вимоги до підготовки вчителя, його професійних, особистісних якостей, психолого-педагогічної культури. Психолого-педагогічна культура вчителя розвивається не тільки за умови знання і розуміння психології та духовного світу дитини, але й за умови сформованості відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я своїх вихованців.

Важливим аспектом педагогічної діяльності є комплексний розвиток особистості учнів, досягнення ними високого рівня освіченості та культури зі збереженням і зміцненням їхнього здоров'я, формування почуття відповідальності за нього.

Проблема формування культури здоров'я особистості розглядається з різних наукових позицій у працях філософів, соціологів, медиків, психологів (М. Амосов, Б. Ананьєв, Г. Апанасенко, Г. Зайцев, М. Каган, Г. Калачова, Т. Кулікова, В. Казначеев, В. Колбанов, М. Лазарева, Ю. Лисицин, В. Петленко, В. Сержантов, А. Степанов, Є. Черняк, Б. Чумаков, Г. Шалигін, Б. Юдін та інші). Концептуальні основи формування здорового способу життя дітей та учнівської молоді обґрунтовані в працях К. Бондаревської, І. Брехмана, В. Горащука, О. Дубогай, С. Омельченко, В. Оржеховської, Н. Полетаєвої та інших [7].

Гуманістична мета професійної підготовки вчителя, яка розкрита в «Концепції педагогічної освіти», сформульована як його загальнокультурний, моральний та професійний розвиток. Однією зі складових загальнокультурного розвитку є високий рівень культури здоров'я майбутнього педагога. Підготовка вчителя з високим рівнем культури здоров'я сприяє вирішенню пріоритетних завдань системи освіти, одним із яких є «виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [5].

Видатний український педагог В. Сухомлинський у своїх педагогічних працях постійно наголошував, яка велика роль належить учителю у вирішенні складних завдань навчання,

виховання й оздоровлення дітей: «З кожним роком ми все більше переконуємося, що попередження хвороб і схильності до захворювань, зміцнення організму – головна умова повноцінної розумової праці і всього духовного життя дитини... Ця проблема має і зворотній бік: здоров'я великою мірою залежить від духовного життя, зокрема, від культури розумової праці» [9].

Багато досліджень присвячено формуванню здорового способу життя на всіх етапах навчання та виховання підростаючого покоління (Р. Айзман, І. Брехман, Е. Вайнер, Е. Казін, Г. Кураєв, Ю. Лісіцин та ін.).

Проблемам педагогічної культури майбутнього вчителя присвячені роботи О. Бондаревської, В. Гриньової, І. Ісаєва та ін. Досить ґрунтовно висвітлюються проблеми формування культури здоров'я у працях українських вчених В. Горащука, О. Муравова, Г. Голобородько. Інформаційним технологіям в освіті присвяченні праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, Б. Гершунського, В. Извозчикова та ін.

Проблеми здоров'я розглядаються вченими різних напрямів: педагогами, психологами, лікарями, фізіологами, генетиками, організаторами охорони здоров'я, екологами, філософами, соціологами та іншими (Р. Айзман, Г. Апанасенко, І. Брехман, Е. Вайнер, П. Горбенко, В. Дубровський, В. Колбанов, Ю. Лісіцин, С. Толстов), що ілюструє комплексний характер проблеми [1].

Поняття «здоров'я» досить складне явище, тому існує багато поглядів на сутність цього поняття. У поняття «здоров'я» включено безліч різних значень і смислових відтінків, які не можуть бути охоплені ніякою з існуючих галузей знань. Воно є однією з фундаментальних характеристик людського існування і природно, так чи інакше розуміється в будь-якій культурі та переосвідчується кожного разу, коли культура переживає глибокі й радикальні трансформації.

Визначення здоров'я, сформульоване Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я, отримало широке міжнародне визнання. У статуті ВООЗ зазначено, що здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. Але на даній стадії розвитку суспільства це визначення не є вичерпним. Воно критикується в багатьох роботах, присвячених цій проблемі.

На сучасному етапі вчені виділяють декілька компонентів здоров'я (Д. Давиденко, В. Петленко), а саме:

- соматичне здоров'я – стан органів і систем організму людини, основу якого складає біологічна програма індивідуального розвитку;
- фізичне здоров'я – рівень росту та розвитку органів і систем організму, основу якого складають морфологічні та функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції;
- психічне здоров'я пов'язане з особистістю та залежить від розвитку емоційно-вольової та мотиваційно-потребової сфер, від розвитку самосвідомості й від усвідомлення цінності для особистості власного здоров'я та здорового способу життя;
- моральне здоров'я – комплекс емоційно-вольових і мотиваційно-потребових властивостей особистості, система цінностей, поведінки індивіда в суспільстві, установок і мотивів [3].

Осмилення проблеми здоров'я людини в контексті глобальних проблем сучасності спрямовує нас в більш широку проблему культури. Створюючи умови для усвідомлення студентами значення здоров'я для повноцінного та щасливого життя, формуючи у них орієнтацію на збереження здоров'я, тим самим сприяємо і подоланню кризи культури.

Залучення дітей до системи загальнолюдських цінностей здійснюється дорослими – батьками і педагогами, які для дітей є референтною групою і своєрідними «носіями культури», які, на жаль, самі не засвоїли в достатній мірі інтелектуальні, рушійні, технологічні, мобілізаційні цінності культури збереження здоров'я.

Пошук способів збереження здоров'я у сучасному суспільстві є досить актуальним, тому ця проблема є однією з ключових не лише в медичній, а й у педагогічній науці. Це можна пояснити тим, що педагогічна наука розробляє способи залучення учнів, студентів до цінності «здоров'я» як форми культури.

Культура здорового способу життя розглядається як система сприйняття і використання досвіду оздоровлення різних народів за умови збереження морального, гуманістичного підходу до навколишнього в природі і суспільстві.

Культура здоров'я молодших школярів є складником базової культури особистості дитини, що ґрунтується на початкових знаннях про здоров'я людини та його чинники, ціннісному ставленні до власного здоров'я та усвідомленні його потенціалу й орієнтований на самостійне дотримання молодшим школярем нормативної моделі культури здоров'я.

Зміст культури здоров'я молодшого школяра є сукупністю трьох взаємозалежних компонентів: когнітивного (уявлення про здоров'я і культуру здоров'я; знання про способи зміцнення і збереження здоров'я), емоційно-ціннісного (відповідальне ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих), поведінкового (здоров'язбережувальна поведінка і самостійне дотримання моделі культури здоров'я молодших школярів, запропонованої дорослими) [7].

Пріоритетним напрямом виховної роботи в процесі формування культури здоров'я є формування ціннісного ставлення до себе, до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Формування культури здоров'я молодших школярів це процес засвоєння дитиною знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, мотивування молодших школярів до збереження і зміцнення здоров'я та застосування отриманих знань, умінь і навичок на практиці [4].

Під педагогічною культурою педагога розуміють таку узагальнюючу характеристику його особистості, яка «відбиває здатність наполегливо та успішно здійснювати навчально-виховну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з учнями і вихованцями» [2]. Вона покликана сприяти удосконаленню навчально-виховного процесу. Функції, які виконує культура педагога, включають у себе не тільки формування світогляду в учнів і вихованців, розвиток у них інтелектуальних сил і здібностей засвоєння моральних принципів, але й розвиток фізичних сил дітей, зміцнення їх здоров'я.

Під готовністю учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь молодших школярів необхідно розуміти психофізіологічний стан майбутнього педагога, що володіє теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками щодо організації та ефективного здійснення здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь в учнів 1-4 класів.

Про рівень сформованості педагогічної культури і культури здоров'я майбутнього вчителя свідчитиме ставлення педагога до:

- учнів. Компетентність педагога у питаннях валеологічного виховання дозволяє йому давати поради учням по збереженню і зміцненню здоров'я під час навчання та у вільний час. В основі такого ставлення лежать глибока любов до дітей, розуміння здоров'я як найважливішої загальнолюдської цінності, як умови ефективного навчання дітей, їх саморозвитку, самореалізації.

- самого себе. Настава на необхідність удосконалення духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я, на високу активність, ініціативу, творчість до самооздоровлення, на самоаналіз. Орієнтація на підвищення рівня загальної культури в цілому.

- професійно-педагогічної діяльності. Орієнтація на валеологічну педагогіку, тобто здатність майбутнього вчителя до організації такої навчальної діяльності, яка не завдає шкоди здоров'ю учнів. Настава на розвиток демократичних, гуманних відносин учителів і адміністрації школи з учнями.

Таким чином, педагогічну культуру майбутнього вчителя не можна розглядати окремо від культури здоров'я. Учитель, який не має уявлення про культуру здоров'я, не може мати і високий рівень педагогічної культури. Оздоровлення учнів у шкільному навчально-виховному процесі стає можливим тільки в тому випадку, якщо педагог отримав глибокі медико-валеологічні знання у виші й після закінчення його прагне використати ці знання у своїй повсякденній роботі, займається самоосвітою з проблем, які його хвилюють.

Учитель з високим рівнем культури здоров'я має не тільки глибокі медико-валеологічні знання, але й певні уміння. Ці уміння необхідні йому для: самостійної оцінки стану свого здоров'я і самооздоровлення; оцінки стану здоров'я учнів і їх оздоровлення; надання, за необхідності, негайної долікарської допомоги постраждалим при нещасних випадках; організації навчально-виховного процесу, який не завдає шкоди здоров'ю учнів.

Формувати культуру здоров'я необхідно з дитинства, і вся відповідальність за успіх такого процесу покладається на педагога, який, в свою чергу, сам є носієм і пропагандистом даної культури.

Функція формування відповідального ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих, вироблення здорового способу життя на основі саногенного мислення визначена самим поняттям «культура здоров'я».

Культура здоров'я – це якісне утворення особистості, яке виявляється в єдності духовних, біологічних, психологічних і соціальних факторів, що визначають її спосіб життя та гуманістичний сенс буття. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи усі сторони її життя.

Культура здоров'я покликана перетворити будь-яку сферу діяльності людей у засіб фізичного й духовного самовдосконалення, самооздоровлення. Ю. Орлов стверджує, що досягнення цілей самовдосконалення – гармонії рис, згоди з самими собою, згоди з природним і матеріальним оточенням, усунення поганих звичок, керування своїми емоціями, контроль потреб, розвиток здібностей передбачають певну зміну мислення, більш глибоке усвідомлення самого себе [6].

В останнє десятиліття все більше дослідників вважає, що здоров'я породжується саногенним мисленням. Воно, як зазначає Ю. Орлов, зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дозволяє контролювати емоції, потреби й бажання і, відповідно, запобігає захворюванням [6].

Комплексне розуміння культури в усій її різноманітності дозволяє усвідомити її вплив на фізичний, психічний і розумовий розвиток людини, на стан її здоров'я. Від рівня культури здоров'я молоді: самоосвіти, самосвідомості, самооздоровлення особистості у конкретних формах її матеріальної та духовної культури залежить стан фізичного та психічного здоров'я.

Культура визначає ставлення людини до психосоматичного здоров'я, тобто до здоров'я душі й тіла, оскільки вона покликана перетворити будь-яку сферу діяльності людей у засіб фізичного й духовного удосконалення. Духовність – головний стрижень педагогічної культури і культури здоров'я. Процес формування культури здоров'я пов'язаний з духовним перетворенням особистості.

У системі формування здорового способу життя з самого початку слід зрозуміти, що ніякі побажання, накази, покарання, не можуть змусити людину вести здоровий спосіб життя, охороняти та зміцнювати власне здоров'я, якщо людина сама не буде свідомо формувати власний стиль здорової поведінки. Для збереження здоров'я людина повинна здійснювати якісь дії. Для кожної ж дії потрібен мотив, а сукупність мотивів складає мотивацію (мотивація – це спонукання, що викликає активність організму та визначає спрямованість цієї активності). Конкретна повсякденна реалізація здорового способу життя – невід'ємна частина культури здоров'я людини, однак свідомо побудова свого способу життя з метою збереження та зміцнення здоров'я досягається далеко не кожним, навіть тим, хто робить такі спроби. При цьому мотив без мети теж не спонукає до дії.

Для досягнення поставленої мети О. Московченко пропонує наступну ієрархію мотивів:

- мотивацію на здоров'я – бути здоровим, зміцнювати здоров'я, знизити вплив навколишнього середовища на здоров'я;
- соціально-значимі мотиви – хочу бути готовим до життя, навчання, домогтися високих результатів у навчанні, сформувати імідж для просування службовими сходами;

- мотив особистості – самоствердження, створення позитивних емоцій і впевненості в собі, самовдосконалення себе як особистості, пізнавальний інтерес [5].

Випадки, коли всі мотиви є для людини однаково значущими, зустрічаються вкрай рідко. Найчастіше в різні періоди життя людини якісь мотиви виходять на перше місце, інші відходять на другий план.

Необхідно домогтися, щоб прагнення людини до покращення свого здоров'я було його природною потребою.

І, нарешті, велике значення має формування культури здорового способу життя. Це питання є невід'ємною складовою проблеми людини у швидко мінливому сучасному, але зберігаючому свої фундаментальні цінності світі. Формування здорового способу життя, культури здоров'я – проблема неоднозначна. Вирішити її можна тільки комплексно, а саме завдяки:

- створенню здоров'язбережувального середовища у навчальному закладі;
- організації навчально-виховної роботи з дітьми, спрямованої на формування цінності здоров'я і культури здорового способу життя;
- проведенню методичної роботи з педагогами, спрямованої на підвищення їх рівня знань про ефективні методи та технології;
- формуванню співробітництва і взаємодії між педагогами і батьками в здоров'язбережувальному середовищі;
- організація фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми в початковій школі.

Слід зазначити, що до молодшого шкільного віку необхідно навчити дитину усвідомлювати мотиви своїх дій: чого хочу, чому хочу, для чого хочу здійснити ту чи іншу дію, в чому її цінність для мене і навколишнього світу. Це допомагає дитині перейти до мотиву – мети, на основі чого й розгортається її власна рухова діяльність, яка забезпечує їй життєвий простір, де дитина набуває досвід і основи фізичної культури, що зберігають її цілісність.

На жаль, значна частина педагогів не тільки не має чіткого уявлення про те, яким чином можна пропагувати набуті знання й уміння з проблеми збереження здоров'я дітей, але й не проявляють творчої активності, не займаються самоосвітою з цих питань.

Підвищенню рівня культури здоров'я майбутніх педагогів, а також формування умінь і навичок здоров'язбережувальної культури у молодших школярів сприятиме: засвоєння систем наукових знань з проблем збереження і зміцнення здоров'я; розвиток умінь і набуття навичок з питань самооздоровлення свого організму й оздоровлення учнів в урочний та позаурочний час; розвиток на наукових засадах умінь організовувати різні види валеологічної діяльності учнів, пропагувати набуті знання; набуття досвіду творчої діяльності з питань збереження власного здоров'я і здоров'я учнівської молоді; безперервне удосконалення саморегуляції поведінки, спрямованої на взаємодію духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я; досягнення стану біосоціальної гармонії – гармонії людини з самою собою й навколишнім світом.

Отже, поняття культури здоров'я має як практичне, так і морально-етичне, духовне вираження. Його розглядають у взаємодії та взаємообумовленості психофізичного і духовного, теоретичного (саногенне мислення, культура розумової праці) і практичного (культура побуту та поведінки, діяльності) змісту, біологічних і психоемоційних форм людської спільності, практики міжособистісних стосунків.

Культура здоров'я майбутніх педагогів набуває особливої актуальності. Саме від них значною мірою залежатиме здоров'я учнів, прищеплення їм навичок здорового способу життя, формування культури поведінки, спілкування тощо. Вміння сприяти розвитку у дитини потреби в зміцненні свого організму є одним з найважливіших аспектів педагогічної діяльності кожного вчителя. Тому для ефективного впровадження в педагогічну практику ідей здорового способу життя необхідно вирішити такі ключові проблеми: зміна світогляду вчителя, його ставлення до себе, свого життєвого досвіду щодо усвідомлення власних почуттів, переживань з позиції проблем здоров'язбереження; зміна ставлення вчителя до учнів; зміна ставлення вчителя до завдань навчального процесу педагогіки оздоровлення, яке передбачає не тільки досягнення дидактичних цілей, а й розвиток самих учнів з максимально збереженим здоров'ям.

Список використаних джерел

1. Долинський Б.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмій у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : монографія / Б.Т. Долинський. – Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. – 269 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти. – Київ, 2002.
3. Коваленко В.Н. Здоровьесберегающие технологии / В.Н. Коваленко. – Москва : Вако, 2004. – 214 с.
4. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої освіти. – Київ : НМЦВО, 2001. – №6. – С. 34–38.
5. Московченко О.Н. Системний підхід до оцінки здорового способу життя / О.Н. Московченко // Валеологія. – 1999. – № 2. – С. 14–18.
6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности : Кн. для учителя / Ю.М. Орлов. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Ротфорт Д.В. Формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Д.В. Ротфорт. – Київ, 2014.
8. Смирнов Н. К. Здоров'язберігаючі освітні технології та психологія здоров'я / Н.К. Смирнов. – Москва, 2006. – 264 с
9. Сухомлинский В.А. Избранные произведения : В 5 т. Т.4. / В.А. Сухомлинський. – Київ : Рад.шк., 1979. – 670 с.

The article reveals the relationship of pedagogical culture and health culture of future teachers. Culture of health is regarded as one of the components of pedagogical culture and as a necessary condition of self-development, self-improvement and self-healing personality. Stresses the importance of forming a health culture of future teachers and students.

Culture of health of personality is a complex and multifaceted psychological and pedagogical phenomenon, which is indicated by the large number presented in scientific literature different definitions of this concept.

In the concept of "health" includes many different meanings and connotations, which obviously cannot be included in any of the existing fields of knowledge.

A comprehensive understanding of culture in all its diversity allows one to understand its influence on physical, mental and intellectual development of man, his state of health. From the level of health culture of young people: self-education, self-awareness, self-improvement of personality in the specific forms of its material and spiritual culture depends on the state of physical and mental health.

The culture determines the individual's relation to psychosomatic health, that is, to the health of the soul and body, since it is designed to transform any area of human activity in the means of physical and spiritual perfection. Spirituality is the backbone of pedagogical culture and health culture. The process of formation of culture of health is associated with spiritual transformation of the individual.

Culture of health contributes to professional and personal self-development and self-improvement. It is considered as a component of pedagogical culture. Professionalism, competence of future teacher are defined in modern terms, what is the place of health in the pedagogical culture of the person.

Key words: *health culture, pedagogical culture, self-development, self-improvement, pedagogy of healthy.*

УДК: 373. 2. 011. 3-051:159. 937. 22-027. 21

Ольга Коржук
Olha Korzhuk

ЧУЙНА ОСОБИСТІТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

RESPONSIVE PERSONALITY OF PRESCHOOL TEACHER: THEORETICAL ASPECTS

У статті актуалізовано проблему становлення вихователя дітей дошкільного віку як носія гуманних цінностей. Визначено, що успішне та ефективне розгортання особистісно орієнтованої взаємодії можливе за умови сформованості стійкого позитивного ставлення вихователя до дітей, основу якого складає любов та чуйність педагога.

Ключові слова: чуйність, чуйне ставлення, вихователь дітей дошкільного віку.

*Перед великим розумом треба
схилити голову, а перед великим серцем –
стати на коліна.*

Гете

Для поступу українського суспільства характерні надзвичайно складні економічні, політичні, соціальні трансформації. Як зазначає І. Бех, сучасна цивілізація породжує два основні типи особистості – соціоорієнтовану та егоцентровану. Егоцентрована особистість характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смисло-цінних орієнтацій і життєвих потреб. Це породжує субкультуру, яка суперечить міжетнічній толерантності у гуманістичному діалозі [2, с. 14]. Руйнація духовних засад буття людини, зростання нігілізму, індивідуалізму зумовлюють заперечення загальнолюдських цінностей, поширення деструктивних форм міжособистісної взаємодії, таких як агресія, упередженість, егоїзм, конфлікт. Доброта, щирість, чуйність, альтруїзм, співчуття у взаєминах часто лише декларуються, натомість у повсякденному спілкуванні нерідко витісняються проявами байдужості, прагматизму, формалізму, егоїзму.

У центрі шляхів виходу з окресленої кризової ситуації поруч з членами родини, де зростає і формується майбутня особистість, можна сміливо поставити педагога-вихователя. Утвердження його високоморальних рис є нагальною потребою часу. Не тільки професійні знання та уміння вихователя, а й його духовна культура, високі ідеали та моральні якості забезпечують проживання дитиною повноцінного щасливого дитинства. Розвиток у молодого покоління людиноцентрованої позиції, соціальних умінь та навичок особистісноорієнтованої взаємодії є можливим за умови готовності педагога до гуманістично-спрямованого ставлення до дітей. Для побудови гуманних взаємин вихователя з дітьми важливу роль відіграє його здатність бути чуйним, уміння співпереживати, пізнавати душевний світ дитини та її почуття. Саме культивування вихователем людяності, чуйності, доброти, цінності іншої людини, потреби пізнання та удосконалення самого себе дозволить виховати гармонійну цілісну духовно багату особистість дитини.

Теоретичні основи гуманізації навчально-виховного процесу закладено в працях Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, Л. Венгера, Д. Ельконіна, О. Запорожця, Г. Костюка, В. Котирло, В. Кременя, Г. Люблінської, А. Маслоу, П. Підласого, К. Роджерса, С. Рубінштейна, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів освітнього процесу знайшла відображення у дослідженнях І. Беха,

Ю. Гіппенрейтер, О. Глузмана, С. Вітвицької, О. Друганової, С. Золотухіної, М. Євтуха, Н. Побірченко, О. Рацула, О. Рудницької та ін.

Базовою щодо становлення моральних якостей особистості педагога називають чуйність І. Бех, Г. Галі, В. Зарицька, Т. Матвійчук, Г. Свідерська та ін. Фундаментальні дослідження чуйності проведені стосовно молодшого шкільного (О. Шовкомуд), підліткового (Ю. Удовіна) та юнацького (Г. Свідерська) періодів. Дослідження чуйності та психолого-педагогічних чинників її розвитку як професійно значущої якості майбутнього вчителя здійснено І. Матяш.

Метою статті є розкриття гуманістичних засад професійної діяльності педагога, аналіз наукових підходів до визначення поняття чуйності особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Гуманізм у вихованні заснований насамперед на розумінні дитини – її потреб і прагнень, на знаннях закономірностей її зростання та розвитку. Фундаментальними цінностями, на яких повинні будуватися взаємини з дитиною, є її безумовна любов та прийняття педагогом. Науковці одностайні в думці, що потреба в любові, потребності іншому – одна з фундаментальних людських потреб. Її задоволення – необхідна умова розвитку дитини. Психолог Ю. Гіппенрейтер, даючи настанови щодо налагодження спілкування та взаємодії дитиною, стверджує, що безумовно приймати дитину – значить любити її не за те, що вона гарна, розумна, здібна, відмінник, помічник і так далі, а просто так, просто за те, що вона є [3, с. 10].

Любов дорослого є джерелом емоційної рівноваги і психічного здоров'я дитини. Виховання, засноване на безумовному прийнятті та позитивній увазі, забезпечує надійну основу для становлення та повноцінного функціонування у дорослому житті. Дитина має відчувати довіру, повагу, опіку, чуйність, турботу та захист дорослого. Яскраво демонструє окреслене ставлення Ш. О. Амонашвілі: «Дитино! ... не можу втримати себе, не посвятивши тебе у свої думи про захоплення тобою, про турботи мої про тебе, і про те, хто я є поруч з тобою, і хто ми один для одного» [1, с. 5].

Любов та чуйність можуть бути виражені педагогом у таких формах: слова підтримки, схвалення, подяки; емоційні прояви радості та суму; вибачення за власні помилки; активне слухання дитини тощо.

Чуйність у характері педагога, зазначає І. Підласий, є своєрідним барометром, що дозволяє йому відчувати стан дітей, їх настрій, та вчасно надавати допомогу. Природний стан педагога – професійне занепокоєння теперішнім та майбутнім вихованців. Такий педагог усвідомлює свою особисту відповідальність за долю дитини.

Тлумачення чуйності знаходимо у представників української кордоцентричної філософії або української філософії серця Г. Сковороди, П. Юркевича, М. Гоголя, Т. Шевченка і П. Куліша. П. Юркевич був переконаний, що людина, яка не вміє розуміти власне серце із властивими йому почуттями та емоціями, не вміє бачити і слухати себе саму, така людина дивиться на світ чужими очима. Пряме пізнання дійсності шляхом сердечного осягнення світу необхідно виховувати, розвиваючи в людині чуйність, душевність, доброзичливість. Чуйність – це трепетне, ніжне і ласкаве ставлення до будь-кого. Це потреба душі і серця, яка приводить людину до благих діянь.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що феномен чуйності педагога представлений у доробках дослідників побіжно, у контексті вивчення інших питань, зокрема таких, як розвиток емпатії вчителя та педагогічної установки на емпатію (Т. Василюшина, О. Кайріс, Н. Мозгова та ін.), міжособистісна професійна взаємодія вчителя (Г. Галі, О. Грейліх, А. Шарафеева та ін.), педагогічний такт, педагогічний обов'язок та відповідальність (Ф. Гоноболін, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, І. Страхов та ін.), педагогічна культура (Е. Аметова, Г. Свідерська та ін.). Понятійний ряд, близький до суті чуйності, містить такі поняття, як співчуття, співпереживання, жалість, співрадість тощо, тобто емпатійні прояви.

Категорії «чуйність педагога», «чуйна особистість вихователя» досить часто використовуються на рівні повсякденного побутового спілкування, однак не отримали ґрунтовного наукового осмислення.

Досить ґрунтовно окреслена проблема висвітлена в науковому доробку І. Беха. Він уперше вводить в обіг термін «вчинок-чуйність», під яким розуміє міру причетності однієї людини до життя іншої: її справ, клопотів, самопочуття. У здійсненні цього вчинку важливу роль відіграє просторова і психологічна близькість двох суб'єктів. Учинок-чуйність найінтенсивніше виявляється внаслідок фізичних чи психологічних негараздів, які переживає одна з особистостей як об'єкт цієї моральної дії. Інша особистість, сприйнявши такий її стан, відповідним чином відгукується на нього. У здійсненні вчинку-чуйності важливу роль відіграє просторова та психологічна близькість двох суб'єктів. Тому бажано, щоб вони перебували в одному життєвому просторі, йшли поруч. Проте, це не означає, що привід для чуйності зникає, коли люди перебувають далеко один від одного. Своє піклування й підтримку за таких обставин вони виявляють, використовуючи телефонний зв'язок, листування, інтернет тощо.

Для розкриття сутнісного змісту категорії «чуйність» ми звернулись насамперед до довідникових видань.

«Словник української мови» містить такі словникові статті:

1. Чуйний – який швидко і легко сприймає що-небудь за допомогою органів чуття (слуху, нюху тощо). Синоніми – чулий, чутливий.

2. Чулий – який швидко і легко сприймає що-небудь за допомогою органів чуття; чутливий; який легко проймається якими-небудь враженнями, переживаннями, дуже вразливий; здатний проймається чіими-небудь переживаннями, горем тощо; чуйний.

3. Чутливий – який добре відчуває що-небудь (про органи чуттів); який піддається впливу природних, фізичних, хімічних чинників, здатний швидко відчувати що-небудь, реагувати на що-небудь, сприйнятливий до чогось; здатний швидко реагувати на життєві події, факти, явища; сповнений уважного, чулого, доброзичливого ставлення до людей; чуйний; здатний швидко відображати, фіксувати зовнішні впливи, зміни, прояви (про прилади, матеріали тощо).

4. Чуйність – уважність і сердечне ставлення до людей; чулість; здатність швидко реагувати на життєві події, факти тощо. [7, с. 381].

«Тлумачний словник української мови» містить ідентичні визначення: чуйний – сприйнятливий, здатний швидко і повно сприймати все за допомогою органів чуття; уважний і сердечний у ставленні до людей [8, с. 930].

Із позицій лінгвістики, слова чулий і чуйний виступають словотвірними і семантичними дублетами. На підставі словникових дефініцій і текстового аналізу можна інтегрувати наступний набір сем, властивий усьому синонімічному ряду: 1) «здатний проймається чіимись переживаннями»; 2) «готовий прийти на допомогу»; 3) «сердечний у ставленні до інших»; 4) «уважний»; 5) «доброзичливий»; 6) «який співчуває іншим»; 7) «який тепло ставиться до людей»; 8) «щирий».

«Словник з етики», за редакцією І. Кона, тлумачить чуйність як моральну якість, що характеризує ставлення людини до оточуючих і передбачає турботу про їхні потреби, запити та бажання, уважне ставлення до їхніх інтересів, хвилюючих їх проблем, думок та почуттів, розуміння. З етичної точки зору, у понятті «чуйність» традиційно відображаються моральні норми, пов'язані з добровільними взаємними обов'язками як у суспільному, так і в особистому житті людей. Чуйність виступає в якості регулятора моральних стосунків, і в цьому дослідники вбачають її основну функцію.

«Український педагогічний словник», за редакцією С. Гончаренка, визначає поняття «чутливість» – здатність живих організмів реагувати на дію зовнішніх чи внутрішніх подразників. Завдяки чутливості організм цілеспрямовано реагує на зміну внутрішнього та зовнішнього середовища.

Глосарій у контексті дошкільної галузі «Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв» (упорядники К. Крутій, О. Фунтікова) не містить визначення понять «чуйність», «чутливість».

Емоційну чуйність як здатність відчувати і розуміти стан іншого через усвідомлення власних переживань, дієве співчуття і щире співрадість визначає Є. Шовкомуд [9].

Л. Сологуб наголошує, що найважливішою особливістю чуйності є вміння ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі, розуміти їхній емоційний стан, надавати активну безкорисливу допомогу, полегшувати тяжкі почуття інших людей, виявляючи при цьому такт, культуру почуттів, доброзичливість.

Г. Свідерською здійснено етимологічний аналіз поняття «чуйність». Автор зазначає, що його формування відбувалось у напрямі розширення змісту слова «чути» – від основного значення «сприймати на слух» до розуміння «відчувати психологічний стан іншого, чути прохання про допомогу, реагувати на нього». Семантичний аналіз поняття «чуйність» в українській, російській, білоруській, польській, болгарській, словацькій, англійській, італійській, іспанській та французькій мовах розкриває чуйність як інтегральну особистісну якість, котра передбачає уважність до психологічного стану іншої людини, доброзичливість, делікатність, тактовність, сердечність, співчуття, співстраждання, привітність, люб'язність, ввічливість та турботливість. Автор сформулював найбільш повне визначення дефініції «чуйність», що трактується як морально-психологічна якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості, наданні практичної допомоги [6, с. 22].

У структурі індивідуальних особистісних якостей педагога І. Кузнецов виокремлює такі: душевну чуйність; почуття делікатності; почуття гумору; інтуїцію [4]. Кожна із виділених якостей має складну структуру, зазначає автор. До прикладу, душевна чуйність передбачає не лише доброту, гуманність, здатність проникати в настрій вихованця, бачити його труднощі, але й своєчасно надати допомогу. Чуйність виявляється також у вмінні підтримувати емоційний фон під час спілкування, співчувати та цією метою прогнозувати відповідні ситуації.

У контексті педагогічної діяльності І. Матяш визначає чуйність як професійно значущу якість учителя, і розглядає це явище як морально-психологічну категорію, що характеризує розвиток моральної свідомості педагога та визначається моральною вихованістю, гуманістичною спрямованістю особистісних якостей, високою культурою спілкування та духовною культурою, розвиненою емпатійністю, альтруїстичною позицією особистості вчителя та його педагогічним тактом, що забезпечує успішність виконання фахівцем професійних обов'язків [5, с. 9].

Визначальними психолого-педагогічними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього педагога І. Матяш виокремлює такі: гуманістична спрямованість як вияв мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, почуття гуманізму, відсутність егоцентризму, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; емоційний інтелект як здатність розуміти емоційні прояви, стани іншої людини та свої власні, керувати як власними емоційними станами, так й іншої людини, а також емпатія, доброзичливість, прийняття інших, педагогічний такт, суб'єкт-суб'єктна взаємодія системи стосунків «викладач-студент» [5, с. 19].

Резюмуючи та узагальнюючи теоретичні пошуки в аспекті формування чуйності вихователя дітей дошкільного віку, зазначимо, що окреслена риса формується в процесі індивідуального розвитку особистості, набуття досвіду спілкування та взаємодії з іншими людьми. Враховуючи інтегрований зміст, поняття чуйності особистості вихователя потребує структурно-компонентного аналізу, що і становить перспективу подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. О. Поспішайте, діти, будемо вчитися літати! / Ш. О. Амонашвілі. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2010. – 52 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

3. Гіппенрейтер Ю. Б. Спілкуватися з дитиною. Як? / Ю. Б. Гіппенрейтер. – К. : Національний книжковий проект, 2010. – 240 с.
4. Кузнецов И. Н. Настольная книга практикующего педагога / И. Н. Кузнецов. – М. : РОСБУХ, 2008. – 516 с.
5. Матяш І. М. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя : автореферат дис.... канд. психол. наук : 19. 00. 07 / І. М. Матяш ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 22 с.
6. Свідерська Г. М. Психологія чуйності : монографія / Г. М. Свідерська. – Т. : ТНПУ, 2013. – 305 с.
7. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Т. 11: Х – Ъ / [ред. С. І. Головащук]. – К.: Наукова думка, 1980. – 700 с.
8. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика: близько 60 тис. слів / за заг. ред. проф. В. С. Калашника. – Х.: ФОП Співак Т. К., 2009. – 960 с.
9. Шовкомуд Е. А. Эмоциональная отзывчивость / Е. А. Шовкомуд // Советская педагогика. – 1991. – №3. – С. 79-83.

In the article the modernization of the national education system in Ukraine based on the child-centered pedagogy is actualized. The attention is paid to the problem of forming a new teacher capable not only to declare but implement the principles of humanistic education.

Only a teacher whose philosophy is focused on the child as the highest value can realize humanistic ideals. Not only professional knowledge and skills of educator but his spiritual culture, high ideals and moral qualities provide the residence of happy childhood by a child. The destruction of value orientations of a pre-school teacher affects the character of his communication, complicates interpersonal understanding and changes the dominant type of attitude to children. In the article an impact of emotional and positive, sensitive attitude of educator to children is followed by establishing educational cooperation and forming of human relations among the children.

Successful and effective deployment of personality oriented interaction is possible by forming stable positive attitude of educator to children based on love and keenness of a pre-school teacher.

Keenness of educator allows creating a comfortable atmosphere of communication, environment of absolute trust, equal partnership, openness and sincerity. If a child is brought up by an indifferent teacher, she/he will turn to anger and aggression. If love and goodwill dominate the child will be open and responsive in attitude to people. Responsive teacher is able to support the child, help to overcome difficulties, to strengthen her faith in herself. Showing heartiness in attitude to a child, the teacher creates the conditions in which the pupil feels a sense of dignity.

Key words: *responsiveness, responsive attitude, preschool teacher.*

УДК 373. 2. 015. 31:177. 72

Ірина Луценко
Iryna Lutsenko

РОЛЬ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ У ВИХОВАННІ ЛЮДЯНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE ROLE OF CHILDREN'S BOOKS IN TEACHING HUMANITY TO CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

У статті з позиції сьогодення розглядається проблема використання дитячої книжки в процесі виховання людяності в дітей дошкільного віку. Аналізуються особливості виховного процесу, психолого-педагогічний потенціал дитячої літератури.

Ключові слова: *духовне виховання, дитяча художня література, базова якість особистості, людяність, доброзичливість.*

З часу свого виникнення, дитяча книга посідає одне з перших місць серед виховних і навчальних засобів. Увага сучасного інформаційного суспільства до інтелектуального розвитку підростаючого покоління, визначила бурхливий розвиток навчальної літератури для дітей: посібників, енциклопедій, робочих зошитів як у паперовому, так й електронному варіанті. У той же час, порівняно з книгами пізнавального змісту, літературно-художні видання сьогодні користуються значно меншим попитом. А оскільки саме літературно-художні твори відіграють особливу роль у розвитку особистості дитини, збагачують її духовно-моральними й естетичними переживаннями, стали помітними прогалини саме в духовному, соціально-моральному, естетичному вихованні дітей.

Зниження уваги до процесів виховання в освітніх закладах і сім'ї, що виявляється й у витісненні читання дітям художніх творів, як форми взаємодії дорослого і дитини-дошкільника, свідчить, що сьогоденнє суспільство не бачить у дитині Людину, не ставиться до неї як до духовно-морального носія майбутнього, й відсторонено спостерігає за кризою у виховній сфері.

Негаразди, які відбуваються в суспільстві, з якими дитина стикається у власній сім'ї, на вулиці, дізнається зі ЗМІ, телебачення, стає свідком, учасником конфліктних подій, адресатом негативної інформації, роз'єднують її зі світом людей, негативно впливають на процеси соціалізації особистості дитини в дошкільному дитинстві. Ці факти засвідчують дослідження Т. Колесіної, С. Курінної, І. Семчук.

Як наслідок, дитина відчужується від своїх близьких, людей взагалі. Зауважимо, що ці процеси відбуваються в період, головним завданням якого є виховання у дошкільників прихильного ставлення до людей, довіри до людського оточення, відчуття своєї захищеності ним, прагнення встановлювати та підтримувати з ним щирі стосунки; формування почуття своєї причетності до людського довкілля [2, с. 15].

Визнано, що зміни, які відбулися в житті всіх громадян України внаслідок воєнного конфлікту, незалежно від місця їх проживання, боляче зачепили й найменших, найуразливішу категорію громадян – дітей. Сталося так, що процеси становлення особистості, формування світогляду, соціалізації, які започатковуються саме в дошкільному дитинстві, сьогодні відбуваються в умовах військової агресії на території власної держави. Особливо гостро наслідки воєнного конфлікту відчувають діти, сім'ї яких перебувають у складних життєвих ситуаціях: внутрішньо переміщені, біженці, батьки є учасниками АТО, загиблими, пораненими в зоні антитерористичної операції.

З метою допомоги дітям, які найбільше постраждали внаслідок воєнного конфлікту в Україні, запроваджено проект «Вчимося жити разом». У рамках цього проекту розроблено парціальну програму та методичний посібник з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії [4;5]. Для реалізації змістових напрямів програми «Простір, дружній до дитини», «Я та інші люди», «У злагоді та radoшах творимо добрі справи», «Ми поруч з тобою» автори пропонують проводити заняття, використовувати ігри для зняття стресу та тривоги, ігри комунікативної спрямованості, вправи-етюди, фольклорні твори [4;5].

Однак доведено, що художня література й дитяча у тому числі, має глибокий психолого-педагогічний потенціал і вплив на дитину. Дитяча книжка покликана й створює духовно-емоційне середовище для становлення дитини як людської істоти, розвитку людського в ній, а, отже, утвердження гуманного смислу буття, гідності й розуму людини, її прав на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей. Завдання дитячої книги забезпечити перемогу гуманного світогляду над антигуманним, подальший соціальний, духовний прогрес людини, з нею слід пов'язувати розвиток майбутньої цивілізації. Завдання, сформульоване А. Швейцером для сучасників – «досягнути справжньої доброти» можна виконати, лише залучивши до освітнього процесу кращі художні твори, створені для дітей.

Мета статті – розкрити теоретико-методичні засади використання дитячої літератури в процесі виховання людяності в дітей дошкільного віку.

Звернемося до поняття «людяність». У словниках української мови людяність тлумачиться опосередковано, через значення слова «людяний», а саме: який щиро, доброзичливо ставиться до інших, уважний до чужих потреб; гуманний, добросердечний; оснований на гуманному ставленні до людини. Отже, людяність – це найкраща моральна якість людини, яка засвідчує її гуманність. Людяність складається з комплексу високих моральних якостей, орієнтованих як на ставлення до себе, так і до іншого: гідності, поваги, уважності до потреб іншого, сердечного ставлення, доброти і співчутливості, доброзичливості, великодушності. Людяність виявляється у ставленні до людей, людства, всіх живих істот і світу, основою якого є почуття дружнього єднання з ними. Гідність людини – це гідність людяності.

Людяність, як складна моральна якість, засвідчує рівень духовного розвитку, основою якого є розвиненість емоційної сфери. Так, за результатами дослідження О. Степанової, духовність у період дошкільного дитинства є єдністю таких універсальних здатностей, як: здатність до співчуття, здатність до стану спільності, взаємності в процесі осягнення морального знання, здатність до співдії, яка втілюється в альтруїстичних вчинках на користь іншого [6].

О. Кононко визначає людяність як базову якість особистості дошкільника, зміст якої охоплює низку вмінь: брати інших до уваги; рахуватися з відмінною від власної точкою зору; визнавати чесноти й переваги інших людей; здатність розуміти інших, ставити себе на їхнє місце; співпереживати їм, допомагати за власним бажанням; робити людям добро, не розраховуючи на винагороду; адекватно відгукуватися на горе, неуспіх, або погане самопочуття інших; відповідно коригувати свою поведінку; вміння прощати [2, с. 102].

Як бачимо, вміння, здатності, якості віднесені різними авторами до сфери духовності та людяності корелюють між собою. І якщо говоримо про необхідність духовного розвитку дитини дошкільного віку, слід передусім мати на увазі завдання формування людяності. Для майбутнього не лише однієї країни, а й людства, планети Земля найголовніше завдання полягає у тому, щоб виховати в дитині ті якості, які роблять її Людиною.

Для поглиблення процесу, спрямованого на виховання людяності, особливу увагу слід приділяти формуванню особистісних якостей, що орієнтовані на загальнолюдські – моральні цінності, та виявляються у ставленні до людей, способах взаємодії з оточенням: соціумом, природою, визначають ставлення малюка до самого себе. Це передусім почуття власної гідності, самоповаги, визнання та повага гідності, прав інших людей, всіх живих істот, уважність до

людей, співчутливість, доброзичливість, толерантність, турботливість, чесність, справедливість, відповідальність.

При цьому слід брати до уваги той факт, що людяність як власне людська якість притаманна українському народу. Аналіз різноманітних джерел показав, що українцям властиві якості та риси національного характеру, співвідносні людяності, а саме: особиста незалежність і шанування свободи, визнання рівного права кожної людини; особливе, сердечне ставлення до природи, відчуття спорідненості з рідною землею; доброзичливість, щирість, миролюбство, милосердя, гостинність; толерантне ставлення до іншого, яке визначається виявом поваги і бажанням досягти порозуміння; емоційність, підвищена чутливість, вразливість; схильність до доброзичливого, щирого спілкування, атмосферу якого створює милозвучна українська мова.

Отже, виховання у дітей дошкільного віку людяності, як обов'язкової базової якості особистості, має відбуватися з урахуванням і збереженням національної своєрідності й включати низку таких завдань:

- формування настанов на взаємодію, спільну діяльність з людьми: дорослими, однолітками, узгодження своїх інтересів з колективними, прояви безкорисливої турботи про благополуччя іншого;

- виховання толерантного ставлення до представників різних рас, культур, національностей, вірувань, тих особливостей їхнього образу життя, звичаїв, поведінки, які не суперечать нормам моралі, прийнятим в українському суспільстві;

- виховання почуття дружньої єдності з іншими людьми – громадянами своєї країни і представниками інших країн, різних культур, рас, інтересу до їхнього життя, співчутливого ставлення, прагнення бути співучасником спілкування, спільних дій, допомоги;

- виховання доброзичливості, щирості, лагідності у спілкуванні, культури мовлення, мовленнєвого спілкування на засадах українського мовленнєвого етикету;

- формування емоційної чутливості як здатності до співчуття, співпереживання;

- формування емоційно-ціннісного ставлення до природи рідного краю, планети Земля загалом [3].

Розглянемо зв'язки виховання людяності, як універсальної якості, з вихованням доброзичливості як національної риси українського народу. Доброзичливість – характерна риса родинної атмосфери українців. Тож культивування цієї якості можна розглядати як засіб виховання в дітей людяності, що відповідає національному характеру нашого народу. Вибір доброзичливості, як стрижневої риси для виховання людяності, можна обґрунтувати її різноманітністю, можливістю вияву на різних рівнях буття і різними способами. Прояви цієї якості у різних життєвих ситуаціях визначають завдання та особливості побудови виховного процесу.

Словники української мови визначають доброзичливою людину, яка бажає, зичить іншим добра, а, отже, здоров'я, добробуту, щастя; співчутливо ставиться до інших, отже, чуйно, уважно, сердечно, переймаючись переживаннями іншого; цінність цієї якості й у тому, що вона обов'язково має практичний прояв – турботи, піклування.

З цього випливають такі завдання формування доброзичливості:

- вчити дітей спрямовувати свою увагу на оточуючих людей, бути уважними до однолітків, дорослих у повсякденному спілкуванні, діяльності, зважати на їхні емоції, фізичний стан, настрій, бажання;

- формувати у дітей чутливе, не байдуже ставлення до оточуючих: здатність співчувати турботам, негараздам інших людей, радіти їхнім успіхам, позитивним обставинам;

- схилити приязно, по-доброму ставитися до близьких людей, що їх оточують, інших знайомих чи незнайомих людей, людства загалом;

- проявляти турботу про людей, тварин, рослин: піклуватися про кого-небудь, виявляти уважність до чийсь потреб;

- спонукати проявляти щирий інтерес до обставин життя, почуттів, дій інших людей, учити висловлювати добрі побажання з приводу святкових та повсякденних подій, стану справ, обставин, дій;

- мотивувати до вживання схвальних, побажальних, позитивних спонукальних висловлювань у різних ситуаціях спілкування, міжособистісних взаємин, спільної діяльності [3].

Наголосимо на тому, що сучасна ситуація у світі визначає актуальним глобалізацію завдань виховання людяності, а саме: формування у маленьких українців усвідомлення спільності не тільки зі своїм родом, народом, нацією, а й з людством загалом, почуття дружнього єднання з людьми, що проживають у різних куточках своєї країни і світу, причетності до подій, які відбуваються на планеті Земля, єдності не тільки з природою рідного краю, а й природою планети Земля, Всесвітом.

Людяність уміщує вселюдське, яке виявляється в кожній людині, загальнолюдські цінності і смисли. Розкрити ці цінності, розвинути високі якості під силу такому високому засобу, яким є література, мистецтво. Так, В. Зінченко визначав мистецтво як засіб виховання душі оскільки в ньому естетичними засобами виражається духовний і естетичний досвід людства [1].

Однак, лише активне сприйняття творів мистецтва, зауважує вчений, стає початком духовної практики. Так, за даними О. Запорожця, еволюція поведінки дитини-дошкільника в театрі змінюється наступним чином: спочатку співприсутність; далі – співчутлива співдія, співчуття, співпереживання. Ці дії, як і співпричетність, співчуття, відчуження сокровеного, яке є в природі, людях, творах мистецтва, є за В. Зінченко, кроками у вихованні душі [1].

Художні образи в доступній дітям формі відтворюють вчинки, події, які відповідають критеріям людяності, або суперечать їм. Вчинки героїв дитячих художніх творів, впливаючи на емоційну сферу дітей, викликають у них моральні почуття, соціальні емоції. А відтак, цілеспрямований добір художніх творів морального змісту дозволяє формувати у дітей відповідні ставлення, вибори, якості.

У контексті дослідження проблеми виховання духовності дошкільника, О. Степанова розглядає мистецтво як спосіб духовного освоєння дійсності, як специфічну художньо-образну сферу діяльності дитини. Мистецтво виступає у дослідженні О. Степанової основою адаптованого методу художньо-педагогічної драматургії, яка визначає структуру заняття з позиції художньо-педагогічного цілого [6].

Слід зауважити, що саме художнє подвоєння в творах мистецтва духовно-ціннісних властивостей реального світу є необхідною основою для складної полілогової діяльності, глибинного спілкування дорослого і дитини в процесі спільної творчої діяльності, яке й визначається як духовне виховання, духовна взаємодія дорослого і дитини [6].

Однак, сучасні батьки все менше знаходять часу для годин, проведених у духотворчій атмосфері художнього читання. Тому першочерговим завданням дошкільних навчальних закладів є педагогізація батьків щодо ролі художнього читання у становленні дитячої особистості, формуванні читацьких інтересів дітей дошкільного віку. Не останнє місце у цьому процесі належить дитячим бібліотекам, видавництвам дитячої книги, які мають проводити заходи щодо популяризації дитячої літератури для дітей дошкільного віку, дитячого читання.

За даними сучасних досліджень спостерігається зниження інтересу до дитячих сюжетів, книжок, прагнення до відтворення суперечливого, незбалансованого сьогодення дорослих [2, с. 38]. У цих умовах важливо, щоб формування дитини як Людини, формування її людських якостей, ставлення до людей і людства загалом здійснювалось не тільки на змісті казок, фольклорних творів, але й на творах сьогодення з виразними ознаками сучасного життя.

Отже, поки дитяча книга повністю на втратила вплив на дитину- дошкільника необхідно: на рівні держави підтримувати сучасну дитячу літературу; на радіо, телебаченні проводити конкурси, огляди сучасної дитячої літератури, зустрічі з дитячими поетами і письменниками; видавати збірки кращих сучасних творів для дітей дошкільного віку; вивчати, популяризувати творчість сучасних дитячих поетів і письменників, кращий досвід дитячих бібліотек щодо роботи з різними категоріями читачів.

Список використаних джерел

1. Зинченко В. П. Размышления о душе и ее воспитании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychlib.ru/mgppu/Zro-001/Zro-001.htm>.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук. -метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
3. Луценко І. Дошкільна освіта і глобалізація. Пріоритетні напрями виховання дошкільнят / Ірина Луценко // Дошкільне виховання. – №3. – 2016. – С. 2–5.
4. Піроженко Т. О. Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6 р. «Вчимося жити разом»/ Т. О. Піроженко, О. Ю. Хартман. – К. : Видавництво «Алатон», 2016. – 32 с.
5. Піроженко Т. О. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6 р. «Вчимося жити разом»/ Т. О. Піроженко, О. Ю. Хартман, К. В. Палієнко, М. В. Павленко. – К. : Алатон, 2016. – 112 с.
6. Степанова О. Ф. Педагогические условия воспитания духовности в период дошкольного детства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.disscat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-vozpitaniya-dukhnosti-v-period-doshkolnogo-detstva#ixzz4NBkwWdbz>.

The article describes the relationship between the importance of children's books in the educational process of educational institutions and the family and the state of education preschool of children. The author highlights the negative impact of public events on the process of socialization of a child, forming preschoolers' supportive attitude towards people, the credibility of the human environment and a sense of security.

To implement educational objectives «to achieve true goodness» (A. Schweitzer), the author substantiates the necessity of using best works of art created for children in the educational process; reveals the peculiarities of active perception of artworks by preschool children, its role in the development of sympathy and empathy.

The article highlights the concept of «humanity» as the basic quality of a person, defines the tasks of teaching humanity, reveals the association of teaching humanity as a universal quality of education, benevolence as the national feature of Ukrainian people. The conditions of teaching humanity to preschool children, psychological and pedagogical potential of children's literature are analyzed.

Key words: spiritual education, children's literature, the basic quality of personality, humanity, kindness.

УДК 37. 015. 31: 57. 081. 1 – 053. 4

Наталія Манжелій, Оксана Вашак
Nataliia Manzhelii, Oksana Vashak

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

THE ESSENCE AND STRUCTURE COMPONENTS OF ECOLOGICAL BY SAFE BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS

Стаття присвячена проблемі виховання екологічно безпечної поведінки дошкільників у природному довкіллі. Наголошується на важливості залежності поведінки від рівня розвитку психіки дитини. Розкривається сутність поняття «екологічно безпечна поведінка». Охарактеризовані структурні компоненти екологічно безпечної поведінки: емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний. Ураховуючи особливості вікового періоду, представлені особистісні механізми регуляції поведінки дошкільників у природі.

Ключові слова: поведінка, екологічно безпечна поведінка, діти дошкільного віку, емоційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, поведінково-діяльнісний компонент.

Пріоритетним напрямом сучасної національної освітньо-виховної системи є всебічний і гармонійний розвиток особистості. У контексті проведення державних освітніх реформ, велика увага приділяється екологічній освіті та вихованню, які останнім часом, урахувавши природний стан нашої країни, набувають усе більшої актуальності. Виникає потреба в актуалізації у підростаючого покоління почуття відповідальності за збереження і примноження навколишнього природного світу. Саме з дошкільного віку в дитини формуються основи життєвої компетентності, зокрема такої важливої її складової як екологічно безпечна поведінка, яка насамперед проявляється у свідомому сприйнятті природного середовища, почутті особистої соціальної відповідальності за свої дії, упевненості в необхідності бережливого ставлення до природи, розумного використання її багатств.

Уважаємо за доцільне сформулювати мету статті, яка полягає у дослідженні структурних елементів екологічно безпечної поведінки старших дошкільників у природному довкіллі: емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінково-діяльнісний.

У низці наукових досліджень проблема виховання екологічно безпечної поведінки дошкільників різнобічно розглядалась ученими Іщенко Л. В., Кот Н. М., Маршицькою В. В., Науменко Т. С., Рижовою Н. А., Яришевою Н. Ф., (екологічне виховання дошкільників); Крюковою О. В., Плохій З. П. (екологічно доцільна поведінка); Андрющенко Т. К., Нестеренко В. В., Юрочкіна С. О. (валеологічне виховання, ціннісне ставлення до власного здоров'я, здоровий спосіб життя); Герман Н. В., Гвозд'їн С. П., Давидовою Т. Ю. (безпека життєдіяльності), Лисенко Н. В. (виховання екологічної культури) та ін. Питання щодо формування свідомої поведінки особистості у природі, цілісного і ціннісного її сприйняття висвітлювалось у дослідженнях Захлебного А. Н., Мантули Т. І., Молотової А. Н., Трайтака Д. І. та ін.

Аналіз наукових психолого-педагогічних праць дає нам підстави для визначення певних протиріч між важливістю виховання екологічно безпечної поведінки дошкільників у ситуації критичного погіршення екологічного стану навколишнього середовища та відсутністю у педагогічній науці чіткого визначення поняття «екологічно безпечна поведінка дошкільників», а також розуміння сутності поведінки, яка визначається поняттям «екологічно безпечна». Тому постає нагальна потреба проаналізувати феномен з позицій сучасних наук про людину, розглядаючи теоретичні підходи до виховання екологічно безпечної поведінки у психології, екології, валеології.

Для сучасної людини безпечна поведінка виступає потребою для забезпечення свого існування без перешкод і небезпек в умовах забрудненого природного середовища. Так само як і соціальне середовище, природне середовище у певній мірі може бути несприятливим для здоров'я та життя людей. Адже ніхто не може гарантувати захищеність від небезпек навіть за умови дотримання всіх правил поведінки в навколишньому середовищі. Виникає необхідність у певних знаннях, як діяти в тому чи іншому випадку. Такі знання доцільно набувати з дошкільного віку, привчаючи дітей до безпечної життєдіяльності через формування у них позитивних емоцій та ціннісного ставлення до природи.

На нашу думку, екологічно безпечна поведінка, як складне утворення, може мати свою структуру, яка складається з емоційно-ціннісного, когнітивного та поведінково-діялісного компонентів. Охарактеризуємо кожен з них.

Аналіз емоційно-ціннісного компонента екологічно безпечної поведінки дошкільників, передбачає, у першу чергу, висвітлення сутності поняття «поведінка» з точки зору психологічної науки. Зокрема, серед чисельних визначень, у контексті нашої проблематики, звернулись до наукової роботи Крюкової О. В., де поняття «поведінка» розглядається як форма самовираження психіки, яка безпосередньо залежить від емоційно-вольової і ціннісної сфер особистості. Тому акти поведінки у діяльності займають місце окремих ланок, моментів [5, с. 12].

У психолого-педагогічних дослідженнях інших науковців зазначається, що поведінка людини корелює зі складною системою цілей, мотивів, настанов, внутрішніх смислів, свідомих та неусвідомлених прагнень і бажань, завжди так чи інакше поєднаних і актуалізованих

певним рішенням суб'єкта щодо способу своєї присутності у світі. Виступаючи інтегрованою властивістю особистості, поведінка накладає певний відбиток на всі психічні процеси, стани, властивості, а також залежить від психічних процесів. Зокрема, розуміння людиною того, що саме від її поведінки у природному середовищі значно залежить те, що відбувається у ньому. Проте і природне середовище може по-різному впливати як на емоційно-чуттєву сферу особистості, так і на її поведінку, яка певною мірою залежить від того, наскільки людина розуміє його. Поступово вона починає усвідомлювати важливість правильного поведіння у довкіллі – набуває знань про екологічно безпечну поведінку. Отже, психічна діяльність вводить людину в складну систему відносин з умовами природного середовища.

У межах нашої проблематики доцільною є наукова позиція Ярошевської В. М., яка зазначає, що безпечна поведінка людини залежить не тільки від її знань, навичок, здібностей, але і від мотиваційної сфери. У наш час поняття «мотиви» і «мотивація», наголошує науковець, усе частіше вживається у зв'язку з проблемами поведінки людей у природному середовищі, тому що керувати й спрямовувати правильні та безпечні, з екологічної точки зору дії людини, можна тільки через управління її мотивами. Мотив безпеки полягає в тому, що людина намагається уникнути будь-якої небезпеки, яка може реалізуватися в процесі її діяльності.

На думку вченої Абдульханової К. О., потужним чинником мотивації та регуляції поведінки особистості є цінності, які повинні бути об'єктом виховання. Тому, несприятливу тенденцію погіршення здоров'я людей можливо змінити, формуючи у людини нову ієрархію життєвих пріоритетів, де найвищою цінністю буде здоров'я, яке дає можливість повної реалізації особистості [1, с. 304].

У науковому дослідженні Сагай О. М. зазначено, що ціннісне ставлення передбачає не просто формування розуміння певних етичних і моральних норм поведінки у довкіллі та їх дотримання в діяльності, а й здатності аналізувати взаємодію людини і природи. Ціннісне ставлення спрямоване на формування в особистості певного ідеалу поведінки в довкіллі, потреб, що обумовлені формами природного середовища, поглядів і переконань, інтересів, мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи, а також світогляду (розуміння цінності природи, розуміння єдності «людина-природа»), що, в свою чергу, є результатом формування ціннісного ставлення до природи. Воно передбачає формування певних ціннісних орієнтацій, емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи, особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища [6, с. 405].

Періодом закладення фундаменту особистості, розвитку особистісних механізмів поведінки є дошкільний вік, який є особливо важливим упродовж усього періоду життя людини. У психологічній науці зазначається, що потужним механізмом психічної регуляції поведінки дошкільників є емоційні переживання. Однією з важливих функцій емоцій є те, що вони певним чином орієнтують дитину, вказують на значущість навколишніх явищ, на ступінь їх важливості, на їх модальність (позитивну чи негативну).

Характерними віковими особливостями психічного розвитку старших дошкільників є емоційне сприйняття оточуючого середовища і поступовий перехід від емоційно-образного мислення до абстрактно-логічного, а також інтенсивне формування інтелектуальних, соціальних та моральних якостей, більшість із яких залишаються незмінними впродовж усього життя. У старшому дошкільному віці швидко накопичується життєвий досвід, розширюється коло уявлень, емоційність дитини стає керованою, відбувається подальша диференціація почуттів, з'являється самосвідомість, дитина починає свідомо орієнтуватися в оточуючому предметно-природному світі. У цей період у дітей збагачуються зміст і форми різних видів діяльності, зокрема ігрової. У багатьох аспектах важливою є гра за правилами: вона є чинником подальшого розвитку довільності поведінки та психічних процесів, спеціальних рухових і сенсорних здібностей, формування багатьох властивостей особистості.

Враховуючи потенційні можливості дітей-дошкільників, можна стверджувати про необхідність виховання у них емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля,

позитивно спрямованої мотивації до оточуючого природного середовища та самого себе. Спілкування з природним довкіллям, допомагає дітям оволодівати емоційною регуляцією поведінки, засвоювати її еталони. Діти старшого дошкільного віку вже можуть опанувати емоційно стійкими способами взаємодії з природою, що є основою для формування індивідуальних особливостей поведінки, які закріплюються в особистісних рисах. Ці психологічні надбання, зазначає у науковому дослідженні Маршицька В. В., забезпечують дитині розвиток доброзичливості, високої самооцінки та впевненості в собі, почуття гідності, захищеності й гармонії з навколишнім світом, вміння достатньо повно і правильно сприймати взаємозв'язки та взаємозалежності в природі й бережливо до неї ставитись, спроможність розуміти та передбачати наслідки своїх дій задля збереження природного довкілля, а також людського життя й здоров'я. Всі ці вміння та навички можливо сформувані у процесі екологічного виховання дошкільників.

Зазначимо, ефект екологічного виховання залежить від рівня сформованості у свідомості дошкільників установки на цінності. Під екологічними цінностями розуміють, перш за все, Життя та Природу. На думку вчених (Дерябо С. Д., Ясвін В. А.), дошкільники включають усе природне у сферу «людського», тому у них формується «суб'єктивна установка» у відношенні до природних об'єктів, і вони ставляться до них як до суб'єктів [4, с. 213].

Психологами доведено, що мотив, як заданий стимул до діяльності, набуваючи суб'єктивної значущості, виконує функцію орієнтації дитини на певні соціальні норми та цінності. Підвищенню значущості соціальних мотивів у структурі мотивації дитини сприяє емоційне передбачення нею значення своєї діяльності для інших людей. Відтак емоційне передбачення виступає механізмом регуляції поведінки дитини. Емоційний компонент, вказує Сварковська Л. А., впливає, насамперед на підготовку позитивного ставлення до об'єкту діяльності і до осіб, що беруть у ній участь [7, с. 67].

У нашому дослідженні будемо виходити з того, що безпечна поведінка як складова індивідуальної поведінки людини, виникає під впливом зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) чинників і підпорядковується механізмам регуляції і саморегуляції.

Як бачимо, на основі емоційно-ціннісного ставлення до природи розвивається пізнавальний інтерес у дошкільників, формуються ціннісні мотиви, орієнтації, які регулюють поведінку дітей у довкіллі. Емоційне передбачення дитини виступає механізмом регуляції її поведінки, а потужним фактором мотивації та регуляції поведінки є цінності.

Водночас, наукові дослідження доводять, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики досить часто переважають факти низького рівня мотивації до збереження і зміцнення здоров'я, формування основ здорового способу життя як в індивідуальному, так і в суспільному житті дитини. Тому потрібно давати установку дошкільникам на збереження здоров'я, на дотримання екологічно безпечної поведінки. Для цього, на нашу думку, діти повинні володіти різною доступною інформацією та певним рівнем знань, які можуть набувати через певні почуття та позитивні емоції. Відтак, охарактеризуємо наступний компонент у структурі екологічно безпечної поведінки – когнітивний.

Психолого-педагогічною наукою доведено, що саме у дошкільному віці з'являються передумови для формування когнітивного компонента екологічної свідомості (Дерябо С. Д., Ломов Б. Ф., Ясвін В. А.), що є дуже важливим у вихованні екологічно безпечної поведінки особистості. На думку вченого Сітарова В. А., когнітивність, належить до тих психічних процесів, за допомогою яких люди отримують, зберігають, інтерпретують і використовують інформацію; когнітивність включає в себе різні види процесів відчуття, розрізнення, запам'ятовування, уявлення, міркування, прийняття рішень, і все це пов'язано з накопиченим людиною життєвим досвідом та її поведінкою.

У контексті нашого наукового дослідження екологічно безпечна поведінка є результатом набуття дитиною певних знань, це її екологічна обізнаність, що й дозволяє нам увести

в структуру екологічно безпечної поведінки особистості когнітивний компонент, який визначає індивідуальні особливості пізнавальних процесів кожної дитини, розуміння сутності безпечних та небезпечних явищ, які відбуваються в природі, а також цінності самої природи в житті людини. Даний компонент включає в себе знання норм безпечної поведінки, їх розуміння та уміння застосовувати їх у практичній діяльності.

Психологи Божович Л. І., Венгер Л. А., Запорожець О. В., Леонтьєв О. М., Люблінська Г. О., Ельконін Д. Б. та ін. науково довели, що дошкільний вік є сензитивним періодом розвитку особистості, звідси випливає необхідність чіткої диференціації природничих знань з урахуванням вікових особливостей дітей.

Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, зокрема науковців Долинської Л. В., Огороднійчук З. В., Скрипченко О. В. та ін., поведінка особистості залежить не тільки від того, як дитина розуміє проблему, але й від її психологічної готовності до тієї чи іншої дії [2, с. 360]. Тому, враховуючи вікові та психологічні особливості дітей, бажано заздалегідь навчати їх правильній поведінці у непередбачуваних екстремальних ситуацій, коли рішення потрібно приймати швидко, а діяти чітко та послідовно.

Відтак, знання та ціннісні орієнтації є найважливішими регуляторами поведінки та діяльності дитини в природному середовищі. Чим більше дитина знатиме природу, чим раніше у неї сформується конкретні уявлення та поняття про явища, тим вагомішими будуть результати виховання бережливого ставлення до всього живого. І в цьому вкрай важливу роль відіграє система екологічного виховання в дошкільному навчальному закладі.

Відомо, що, усвідомлена поведінка дошкільників формується у практичній діяльності, яка у нашій проблематиці розглядається як екологічно безпечна. Тому був охарактеризований третій компонент у структурі екологічно безпечної поведінки – поведінково-діяльнісний.

Аналіз психологічних досліджень свідчить про те, що поведінковий компонент представляє собою систему взаємопов'язаних дій, які здійснюються суб'єктом з метою реалізації функції збереження та зміцнення індивідуального й суспільного здоров'я та взаємозв'язку із зовнішнім середовищем [1, с. 56]. Практичну діяльність, у свою чергу, науковці розглядають як результат відносин, які формуються, а також як критерій розвивальної свідомості та відчуттів людини. У той же час діяльність формує ставлення людини до навколишнього середовища [2, с. 78].

Як бачимо, виховання екологічно безпечної поведінки особистості завжди передбачає єдність, по-перше, свідомості, а по-друге, практичної дії. По суті вона має комплексний характер і виявляється у свідомому позитивному сприйнятті природного середовища, розумінні особистої соціальної відповідальності за свої дії, які так чи інакше пов'язані з перетворенням навколишнього середовища, упевненості в необхідності бережливого ставлення до природи. Тому екологічно безпечну поведінку ми розуміємо як здатність дитини оцінити ситуацію в природному докільлі; вміння передбачити наслідки особистої поведінки як для власного життя і здоров'я, так і оточуючих; відповідний вчинок, який не несе шкоди природному середовищу.

Таким чином, структура екологічно безпечної поведінки дає змогу більш глибоко зрозуміти її сутність. Вона виступає як складне психологічне утворення, в структуру якої входять емоційно-ціннісний, когнітивний та поведінково-діяльнісний компоненти. Емоційно-ціннісний компонент включає систему почуттів людини, пов'язаних з певним об'єктом чи подією. Когнітивний компонент складають знання про об'єкт, оцінні судження про нього. Поведінково-діяльнісний компонент – це готовність діяти певним чином відповідно до об'єкта, який має для людини особистісну значущість. Окремі складові кожного із зазначених компонентів виступають показниками екологічно безпечної поведінки особистості.

Наведені узагальнення стали підставою для подальших теоретичних пошуків і експериментального дослідження проблеми виховання у старших дошкільників екологічно безпечної поведінки, адже вищесказане не розкриває усіх аспектів окресленої проблеми.

Список використаних джерел

1. Абдульханова К. А. Психология и педагогика / Абдульханова К. А. – М.: Академия, 2002. – 304 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с., С. 360.
3. Глухов І. Г. Формування еколого-правової компетентності майбутнього вчителя у процесі валеологічної підготовки : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13. 00. 04 / І. Г. Глухов ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. - Умань, 2013. - 20 с.
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / Дерябо С. Д., Ясвин В. А. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 1996. – 480с., С. 213.
5. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 / Крюкова Олена Вікторівна. – Київ, 2005. – С. 12.
6. Сагай О. М. Проблема виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи в учнів молодшого шкільного віку. / Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей і учнівської молоді: зб. наук. праць / О. М. Сагай. – Вип. 10. – Т. 1. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 405.
7. Сварковська Л. А. Формування у дітей 5-6 років мотивації до занять з фізкультурою: дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Сварковська Ліна Андріївна. – Київ, 2000. – 233 с.
8. Симонова Л. П. Экологическое образование в начальной школе: уч. пос. / Л. П. Симонова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

The article deals with the upbringing of ecologically safe behavior of preschoolers within the environment. The meaning of the concept «ecologically safe behavior» is revealed.

The importance of behavior dependence on human's psychic processes is stressed. Structure components of ecologically safe behavior (emotional-value component, cognitive component, behavior-activity component) are characterized.

Due to the peculiarities of age periodization the personal mechanisms of behavior regulation of preschoolers within the environment are described. The author stresses on the thought, that breeding love and careful attitude to the nature from the first years of children's lives in the process of ecological education is the base of forming stable moral necessity and emotional positive reactions while dealing with the nature, readiness to protect it actively. The realization of these important tasks has to be started in preschool educational establishments in the process of ecological upbringing of children, when the first impressions and elementary knowledge about the environment are to be formed and children study to behave safe there.

Key words: *behavior, ecologically safe behavior, preschoolers, emotional-value component, cognitive component, behavior-activity component.*

УДК 373. 3. 016:81- 028. 31]:172. 15]
(477),,1985/1995»

Надія Новосельська
Nadiia Novoselska

**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНА
СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ БУКВАРІВ
(СЕРЕДИНА 80-х – SEREDINA 90-х років ХХ століття)**

**NATIONAL-PATRIOTIC ORIENTATION OF PRIMERS' CONTENT
(MID 80's - MID 90's OF THE XXth century)**

У статті розкрито зміст букварів, визначено сутність національно-патріотичного виховання та завдання національного виховання на сучасному етапі. Здійснено аналіз букварів щодо відповідності їх змісту завданням національно-патріотичного виховання молодших школярів. Охарактеризовано тексти, які пробуджують національну свідомість, формують загальнолюдські цінності та любов до рідного краю.

Ключові слова: мета та завдання національно-патріотичного виховання, зміст букварів.

У сучасних умовах невід'ємною складовою навчально-виховного процесу є національно-патріотичне виховання молодших школярів. Його актуальність зумовлюється, процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають подальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у окресленій сфері» [4].

Національно-патріотичне виховання було предметом дослідження багатьох поколінь педагогів. Видатні вчені та педагоги минулого (О. Духнович, Г. Ващенко, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга, В. Сухомлинський та ін.) значну увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови; поваги до історичного минулого, формуванню національної самосвідомості; висували ідею виховання „свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини. Основні складові національно-патріотичного виховання українців намагались визначити філософи, історики, правознавці, політики, письменники, зокрема Г. Сковорода, І. Франко, М. Костомаров, П. Куліш, М. Грушевський, С. Бандера, Р. Шухевич, Д. Чижевський та ін. Психологічним механізмам формування і розвитку особистості, на яких базується патріотичне виховання, присвячені дослідження Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, І. Вільчинської та ін. Зміст національно-патріотичного виховання розкрито у дослідженнях О. Вишневецького, М. Чепіль, Я. Яців. О. Фізеші висвітлює виховну спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття, Н. Кузьменко – національну спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів. Однак системного аналізу букварів щодо відповідності їх змісту завданням національно-патріотичного виховання учнів початкової школи не було здійснено.

Мета статті – розкрити зміст букварів та їх роль у національно-патріотичному вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Національне виховання – це створена впродовж віків народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь. Науково обґрунтоване, правильно організоване національне виховання відображає історичну ходу народу, перспективи його розвитку.

Мета національного виховання – виховати «свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, досягнення високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [1, с. 4].

Завдання національного виховання на сучасному етапі це: утвердження у свідомості молодших школярів шанобливого ставлення до держави та її символів, рідної мови, народу, його звичаїв і традицій, до історичного минулого Батьківщини, відповідальності за долю країни і свого народу, їх майбутнє, виражене в прагненні присвячувати свою працю та здібності зміцненню, могутності і розквіту держави; розуміння важливості нації для розвитку власної держави і розбудови її; виховання національно-державних патріотів, пріоритетним для яких є добро всієї нації і піклування про її поступ; усебічна підготовка до творчої праці щодо розбудови і захисту незалежної Української держави, рідної духовної і матеріальної культури, а через них до участі у вселюдській культурі; усвідомлення обов'язку перед Вітчизною, обстоювання її честі і гідності, свободи і незалежності; вияв громадянських почуттів і збереження вірності Батьківщині; гордість за соціальні та культурні досягнення своєї країни, за свій народ та за себе, як його невід'ємну частину; формування національної, культурної, мовної єдності, почуття поваги та прихильності до тих місць, де людина народилася і виросла, до своєї сім'ї, родини, колективу, школи; досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, основою яких є національна рівність, взаємна толерантність і пошана, дбайливе ставлення до природи і всього живого.

Підручник повинен бути тим засобом, за допомогою якого можна реалізувати завдання національно-патріотичного виховання, які стоять сьогодні перед державою та суспільством. Твори, що містить буквар, безпосередньо впливають на дитину, сприяючи послідовному розвитку загальнолюдських ціннісних орієнтирів. Через друковане слово дитина вчиться пізнавати, цінувати, любити і тому дуже важливо, щоб зміст підручників, а особливо букварів, формувалася на кращих зразках національної педагогіки, які сприятимуть вихованню національної гідності, ідентичності, неповторності та власної значимості.

Зупинимося на змісті найбільш уживаних букварів досліджуваного періоду. Буквар авторів-упорядників Н. Ф. Скрипченко та М. С. Вашуленка (1985) містить значну кількість текстів ідеологічного спрямування [2]. Твори «Все починається в житті з малого» [2, с. 2], «Ленінська зірочка» [2, с. 89], «Дорогий портрет» [2, с. 103], «Володимир Ілліч Ленін» [2, с. 103], присвячені возвеличенню та ушавленню керівної ролі партії, Леніна та Кремля. «Під високим небом синім вік красується і живи, славне місто України, брат великої Москви» [2, с. 71] – у цих рядках хоча й прославляється Київ, проте представлений як *менший* брат «великої Москви». А ось у таких: «В Союзі Радянському нашім і сонце для нас, і блакить... Спасибі ми Партії кажем за те, що нам хороше жить!» [2, с. 79] – прослідковується невідповідність віковому сприйманню молодших школярів, адже діти цього віку не розуміють, що таке «партія», як вона виглядає і за що саме діти повинні їй дякувати. «Ми вірні справі Леніна!» – такий девіз звучить в одному з текстів, проте в чому ж суть цієї, «справи» не пояснюється [2, с. 49].

У тексті, «Світло маяка» [2, с. 66], «теплохід *Россия* прибуде в Ялту»; а поряд з українським поетом та письменником Т. Шевченком вміщений російський поет О. Пушкін [2, с. 90]; а ще російська казка «Трое поросят» [2, с. 92] та гімн Росії «Союзом незламним республіки вільні» [2, с. 105] – усе це свідчить про денационалізацію та русифікацію населення, ушавлення штучної спільноти «радянський народ».

Хоча слід відмітити значну кількість текстів, що формують турботливе ставлення до природи і всього живого, це «Парк на пустирі» [2, с. 50], «На ставку» [2, с. 55], «Голуби» [2, с. 59], «На полонині» [2, с. 60], «Карпати» [2, с. 61], «Пасіка» [2, с. 62], «Зима і весна» [2, с. 81], «Світає...» [2, с. 91], «Веснянка» [2, с. 96,97], «Дідусь і яблуні» [2, с. 100], «Яблунька» [2, с. 101], «Поспішай, синичко!» [2, с. 72], у формі загадок подані вірші про місяці року [2, с. 82].

Повагу до праці та людей праці розвивають такі твори як «На будові»[2, с. 67], «Десять робітників»[2, с. 76], «Туфельки»[2, с. 84], «Взуттєва фабрика»[2, с. 85], «Честь і слава хліборобам!»[2, с. 94], «Від карети до ракети»[2, с. 108]. Шанобливе та дбайливе відношення до рідних, а, особливо, до мами висвітлено в творах: «Мамине спасибі»[2, с. 57], «Сонечкова мама»[2, с. 99], «Мамине свято»[2, с. 98], а темі інтернаціонального виховання присвячений вірш «Хай завжди буде сонце»[2, с. 105].

Аналізуючи зміст букваря, виданого у 1995 році цих же авторів, зазначимо, що тема патріотизму представлена здебільшого у формі любові до краси рідних просторів: «Джерельце»[3, с. 134], «Парк на пустирі»[3, с. 68], «Морозів малюнок»[3, с. 118], «Карпати»[3, с. 87], «На полонині»[3, с. 86], «Село Веселе»[3, с. 64], «Ліс»[3, с. 45], «Зима і весна»[3, с. 121] та піклування про братів наших менших у текстах про птахів та тварин: «У зоопарку»[3, с. 72], «На ставку»[3, с. 74], «Білки»[3, с. 78], «Голуби»[3, с. 83], «Пасіка»[3, с. 90], «Пісенька про козлика»[3, с. 94], «Поспішай, синичко»[3, с. 106], «Кожушок» [3, с. 107] (Платон Воронько), «Циркова залізниця»[3, с. 112], «Лісовий майстер»[3, с. 132], «Ой ти, соловейку» [3, с. 136].

Представлені в букварі також народні («Зайчику, зайчику»[3, с. 91], «Жали женчики, жали»[3, с. 101], «Як діждемо літа»[3, с. 101]) та коліскові («Ходить сон коло вікон»[3, с. 95]) пісеньки, фрагменти казок («Котик і півник»[3, с. 60], «Лисичка і журавель»[3, с. 102], «Івасик-Телесик»[3, с. 117]), закликаночки («Вийди, вийди, сонечко»[3, с. 136]), описи дитячих ігор («Весела гра»[3, с. 82]), загадки, скоромовки, приказки та прислів'я, що сприяють усвідомленню молодшими школярами своєї причетності до культурних надбань свого народу, формуванню національної, культурної, мовної єдності, почуття поваги та прихильності до тих місць, де людина народилася і виросла. Подані в підручнику твори та короткі біографічні відомості про українських поетів: «.. Світає» Т. Шевченка[3, с. 131] та уривок з казки «Ріпка»[3, с. 129] І. Франка.

Шанобливе ставлення до славного історичного минулого нашої Вітчизни розкрито в оповіданні «Козаки-запорожці» – «За високими порогами Дніпра, на острові Хортиця, давно колись зібрались вільні і сильні хлопці – козаки. Збудували вони міцні січі – коші. Оберігали кордони рідної землі»[3, с. 142]. Рядки тексту, «Батьківщина – це земля не тільки ваших батьків, а й дідів, прадідів. Батьківщина – це край, де здавна звучить наша рідна мова і материнська пісня»[3, с. 124], слова вірша «Все моє – ліси і ріки, мова, дана нам навіки, краю рідний мій!»[3, с. 125], прислів'я «Людина без Батьківщини – що пташка без пісні»[3, с. 125] – все це сприяє формуванню почуття гордості за рідну землю, відповідальності за долю країни і свого народу.

Підручник Д. Чередниченка «Материнка» (1992), що вийшов у світ уже через рік після проголошення незалежності України, став абсолютним новим віянням в історії видання букварів [5]. Його особливістю є значна кількість оповідань, пісень, віршів, прислів'їв, загадок та різноманітних завдань, наскрізь пронизаних національно-патріотичним духом. Окрім цього, практично усі предметні та сюжетні зображення, а також ілюстрації до творів подані в національному стилі: жінки у вишитих сорочках, запасаках, хустках, дівчата в українських костюмах з віночками та квітами у волоссі; чоловіки та хлопці у яскравих шароварах, підпезаних крайками, вишиванках, з солом'яними брилями на голові; а ще українські села, хати, квіти та національні символи нашого народу.

Значна частина творів та ілюстрацій присвячена сім'ї, родині, роду. «Тут мамина країна. Тут країна Україна. Рідний край. Добрий край. Одна родина» - такий текст вміщений поряд з картою України та зображенням українського села [5, с. 37]. В оповіданні «Родовідне дерево» наголошується, що «гарні дітки знають свій рід: і батьків, і дідів, і прадідів, і пра-прадідів знають. Вони мають такий альбом, де вміщують знімки своїх родичів і добре слово про них. І складають родовідне дерево. Чим глибше коріння в такого дерева, тим міцніше воно стоїть на землі»[5, с. 137]. Це підтверджується словами народної пісні «Ой роде наш красний, роде наш прекрасний, не цураймося, признаваймося, бо багачко ж нас є» [5, с. 137] та прислів'ями «До свого роду – хоч через воду» [5, с. 92], «Козацькому роду нема переводу» [5, с. 94]. В тексті

«Шануймо предків» акцентується увага на поминанні мертвих земляків та родичів, «бо хто не шанує своїх предків, той не гідний, аби його шанували» [5, с. 65].

Формують утвердження у свідомості молодших школярів шанобливе ставлення до своєї держави та відчуття гордості за свій народ та за себе, як його невід'ємну частину, слова: «Синя України-неньки! Українцем я зовуся й тою назвою горджуся!» (Ю. Шкрумеляк) [5, с. 143], «Рідна нене, ми народ України» [5, с. 41]; почуття поваги та прихильності до тих місць, де людина народилася і виросла: «Люди, на світі немає землі, як у ріднім краю. Люди, любіть свою землю, як неньку свою» [5, с. 68], «Село на нашій Україні – неначе писанка село» (Т. Шевченко) [5, с. 105].

Вияв громадянських почуттів і збереження вірності Батьківщині передано у віршах «Вона вся тут, у наших грудях. Не вір у вигадки зміїні. Вона була і є і буде – тут Україна!» [5, с. 156], «Закувала зозулечка в лузі на калині: – Добре, мамо, бути на рідній Україні» [5, с. 58] та прислів'ях «На чужій землі не доробишся хліба» [5, с. 113] та «Погана та пташка, якій своє гніздо не миле» [5, с. 150]. Захоплення неймовірною красою нашої Вітчизни, готовність віддати за неї життя прослідковується в наступних рядках: «Наша славна Україна, наше щастя і наш рай! Чи на світі є країна ще миліша за наш край? І в щасливі й злі години ми для неї живемо, на Вкраїні й для Вкраїни будем жити й помремо» (В. Самійленко) [5, с. 140].

Вірш «Ми – українці» – це вияв величезної гордості не тільки за свою країну, а й за славних синів і дочок своєї держави: «Наші великі поети – Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка. Слава Україні! Наші великі герої – Петро Сагайдачний, Іван Сірко, Іван Виговський, Іван Мазепа, Михайло Грушевський. Слава героям України!» [5, с. 154].

«Мова рідна, слово рідне, – хто вас забуває, той у грудях не серденько, тільки камінь має!» (С. Воробкевич) [5, с. 143], «Наша мова калинова і ласкава, і медова, і багата, і не бідна, – от що мова наша рідна» [5, с. 50], «Встає весняний ранок і оживає мова солов'їна» [5, с. 156] – з якою ніжністю та любов'ю промовляють до нас поети рядками віршів, формуючи в свідомості маленьких школярів почуття гордості за красу та багатство рідної мови, відповідальності за її долю, адже, «поки живе мова й пісня матрина, поки Дніпро плине – не загине Україна» [5, с. 95].

«Три великі світила сяють у небі України. Три генії українського народу уславили Україну на весь світ: Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка» [5, с. 86] – так представляє автор видатних поетів та письменників нашої держави, які насправді щиро та віддано любили свою країну і звертались до неї як до найдорожчої людини: «До тебе, Україно, наша бездоляная мати, струна моя перша озветься» (Л. Українка) [5, с. 90] та висловлювали надію на краще майбутнє «І оживе добра слава, слава України» (Т. Шевченко) [5, с. 154].

Наприкінці підручника вміщені Молитва «Боже Великий, Єдиний!» (сл. О. Кониського, муз. М. Лисенка) [5, с. 157] та гімн «Ще не вмерла Україна» (сл. П. Чубинського, муз. М. Вербицького) [5, с. 158] – найголовніші символи нашої держави, які повинен знати кожен свідомий українець. «Боже Великий, Єдиний! Нам Україну храни, волі і світу промінням ти її осіни. Дай йому волю, дай йому долю, дай доброго світа, щастя дай, Боже, народу і многая літа!» [5, с. 157] – ці мрії і сподівання нашого народу на краще майбутнє актуальні і сьогодні. Адже там, «де згода в сімействі, де мир і тишина, щасливі там люди, блаженна сторона. Їх Бог благословляє, добро їм посилає і з ними вік живе» (І. Котляревський) [5, с. 142].

Підручник М. Чорної і Д. Грабаря [6] починається словами: «Благослови нас, Україно-Мати, життя, науку пізнавати, охоту мати до роботи і вірними Тобі зростати» [6, с. 5]. У цих рядках і шана та повага до України, і вияв бути їй вірними, і бажання вчитись та пізнавати науку, і, найголовніше, ставлення до своєї держави, як до мами, адже благословення на добрі справи просять, зазвичай, у своїх батьків.

Буквар можна назвати інтегрованим підручником у межах одного навчального предмета, оскільки основу підручника складають тексти, малюнки та ілюстрації, що мають українознавчу, мовознавчу, музичну та образотворчу спрямованість. Підручник насичений предметними зображеннями національних символів, рослин, птахів, риб, звірів, музичних інструментів

тощо. Це збагачує не тільки словниковий запас, а й зорову пам'ять, уяву та образне мислення молодших школярів. Слід виділити також значну кількість різноманітних ілюстрацій, які відображають національну ідентичність українського народу: безкраї простори, пшеничний лан, криниця з журавлем, Запорізька Січ, козак з бандурою, Київські кручі, дівчата й хлопці в національних костюмах, народні та релігійні свята, і звичайно, образ Матері-України та Матері-Берегині.

Чимало текстів розповідають про славне минуле нашої держави, козаків-запорожців, уперше подано український переказ про історію заснування міста Києва трьома братами та сестрою Либідь. У рядках вірша О. Сенатович, «Київ княжий, столийний Київ, він ламав мечі батіїв, і Європі був щитом» змальовано велич та могутність нашої столиці в минулому, і теперішньому – «Нині Київ над Дніпром місто гордості і слави Української держави» [6, с. 183].

З любов'ю та гордістю описують автори біографію відомого поета та художника Т. Шевченка: «На співучій землі України народився Великий її син», який «малим хлопчиком залишився круглим сиротою, а мамині пісні дзвеніли у пам'яті, викликаючи найщасливіші спомини дитинства» [6, с. 217]. Тому близько до серця сприймаємо слова поета: «Не цурайтесь того слова, що мати співала, як малого повивала, з малим розмовляла» [6, с. 217]. В цих рядках не тільки любов до слова, мови, мами, а й заклик не забувати, не стидатись рідної української мови. Т. Шевченко надзвичайно любив свою Батьківщину, край, де він народився і виріс, про що свідчать наступні слова: «Свою Україну любіть, любіть її во врем'я люте, в останню тяжкую минуту за неї Господа моліть» [6, с. 217]. Тут поет не просто закликає любити свою Україну за будь-яких обставин, він просить молитися за неї, як моляться за найдорожчих та найрідніших людей.

«З ранніх літ любив і шанував народну пісню» видатний український композитор М. Лисенко. «Залишив маестро дуже багато опрацьованих ним народних пісень, виплеканих його ніжною душею» [6, с. 225]. Для дітей композитор створив прекрасну дитячу оперу «Коза-дереза», прослухавши яку школярі не зможуть залишитись байдужими до народної пісні, казки, авторської інтерпретації народних мотивів.

І. Франка представлено як, «велетня праці» та, «великого трударя», який, «залишив нам, нащадкам, величезний спадок – повісті та оповідання, казки і притчі, вірші й легенди» [6, с. 221]. Вірш І. Франка, «Плакала киця на кухні» вчить говорити правду і нікого не обманювати, адже це приносить невимовні страждання людям, яких образили [6, с. 221].

М. Шашкевич прожив недовге, проте глибоке та змістовне життя і зробив для України дуже важливу справу: вперше в Галичині видав книжку рідною мовою – знамениту «Русалку Дністровую», що викликає гордість та пошану за такого славного сина нашого народу. «Дайте руки, юні друзі, сердечко до сердечка хай дужче припаде, хай втечуть тяжкі думи, ум, робота хай у нас засяде» – як ніжно, з якою любов'ю пропонує поет відкинути важкі думки і, взявшись за руки, в дружбі та злагоді працювати і вчитися [6, с. 219].

Шанобливе ставлення до історичного минулого Батьківщини, народу, його звичаїв, традицій та обрядів вдало простежується в текстах, піснях та віршах про Різдвяні свята, святого Миколая тощо [6, с. 226-232]. Представлені в букварі народні прикмети, прислів'я, приказки, скоромовки, лічилки, пісеньки, загадки, віншування, народні та колискові пісні формують у школярів почуття гордості за соціальні та культурні надбання свого народу та за себе, як його невід'ємну частину [6, с. 196, 198, 214-215].

Текст «про те, як з'явилися в нашій мові назви добре відомих шкільних предметів», в яких країна зародились слова та як потрапили на Україну є цікавим та пізнавальним для молодших школярів [6, с. 236-241]. А завдання: пояснити сучасні й древні назви місяців року: січень, сніжень, щипун, лютий, казибрід, крутень, межень тощо не тільки розвивають логічне та образне мислення, а й дозволяють першокласникам відчувати себе справжніми дослідниками [6, с. 233-235].

Наприкінці букваря вміщено слова і ноти до українських народних пісень «Танцювала риба з раком»[6, с. 212-213], «Пішла киця по водицю»[6, с. 215], а також арія «Я лисичка, я сестричка» з опери Миколи Лисенка «Коза-Дерева»[6, с. 225] та колядки «Ой хто, хто Миколая любить»[6, с. 228], «По всьому світу стала новина»[6, с. 231], чого немає в жодному іншому підручнику.

З особливою ніжністю переданий у букварі образ матері. В одному з текстів сказано, що «мамина пісня залишається в душі кожного з нас на все життя» і слід берегти «цей скарб неоціненний у своєму сердечку»[6, с. 208]. Представлені також цікаві колискові для синочка і донечки[6, с. 210,211]. Закінчується підручник порадою Букваря: любити свою прекрасну землю, цінувати, шанувати її працьовитих людей, берегти святині свого народу – землю, мову, пісню, криницю, хліб, вербу, калину...

Зміст букварів, авторами й упорядниками яких є Н. Скрипченко, М. Вашуленко, Д. Чередниченко, М. Чорна, Д. Грабар, виданих у роки незалежної України, є основою національно-патріотичного виховання та джерелом розвитку духовності та національної гідності дітей молодшого шкільного віку. На нашу думку, найповніше тема національно-патріотичного виховання розкрита в букварях авторів-упорядників Д. Чередниченка, М. Чорної та Д. Грабаря.

Подальшої уваги потребує дослідження ілюстративних матеріалів букварів досліджуваного періоду щодо їх відповідності завданням національно-патріотичного виховання молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№ 33). – С. 4–6.
2. Скрипченко Н. Ф. Буквар: підруч. для 1-го класу/ Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко. – К. : Радянська школа, 1985. – 113 с.
3. Скрипченко Н. Ф. Буквар: підруч. для 1-го класу чотириріч. і триріч. почат. шк. /Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С. – 9-те вид. – К. : Освіта, 1995. – 144 с.
4. Указ Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» <http://zakon.pedrada.com.ua/regulations/8450/474470/>
5. Чередниченко Д. С. Материнка. Буквар: Підруч. для 1 кл. чотириріч. І триріч. почат. шк. / Д. С. Чередниченко. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.
6. Чорна М. Буквар: Підручник для першого кл. чотирирічної і трирічної початкової школи / М. Чорна, Д. Грабар. - Львів : Світ, 1994. - 255 с.: іл.

Patriotic education is a system of beliefs, convictions, ideas, ideals, traditions, customs that was being created by people for centuries; it was developed to form the ideological consciousness and values of young people, to present the social experience, achievements of previous generations for them.

At this stage, the tasks of patriotic education are the following: the respect of the state and its symbols, native language, the people, their customs and traditions, historical past of the homeland, the responsibility for the fate of the country, its people and their future in the minds of the junior schoolchildren that is expressed in the desire to dedicate their work to strengthening the power and the prosperity of the state; upbringing the nation-state patriots, whose priority is the good of the nation and care for its progress; comprehensive training for creative work on the development and protection of an independent Ukrainian state, native spiritual and material culture; awareness of duty to the Motherland, defending its honor and dignity, freedom and independence.

A textbook should be the means which helps to fulfill the tasks of the national-patriotic education that are faced by the state and society. The works in the primer have a direct impact on the child, promoting progressive development of human values. Through the printed word, a child learns the ways to study, appreciate, love so that it is very important to ensure the content of textbooks, especially primers, to be formed by the best examples of national pedagogy that promote upbringing the national dignity, identity, uniqueness and significance of its own.

The content of the primers, which were written and compiled by N. Skrypchenko, M. Vashulenko, D. Cherednychenko, M. Chorna, D. Hrabar, and published in the period of independence of Ukraine, is the basis of national-patriotic education and the source of development of spirituality and national dignity of junior pupils.

Key words: *the purpose and the objectives of the national-patriotic education, content of primers.*

УДК 37. 03:372. 32

Олена Олійник
Olena Oliinyk

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PRESCHOOLERS' EMOTIONAL CULTURE WHILE PLAYING THEATRICAL GAMES

У статті аналізуються сучасні підходи до формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, розкрито прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини. На основі аналізу наукових джерел окреслено проблему формування емоційної культури у педагогічному та психологічному аспектах.

Ключові слова: *системний підхід, почуття, емоційна культура, особистісна культура, культури почуттів, емоційний розвиток, театралізовані ігри, театральне мистецтво, педагогічні принципи.*

Педагогічна наука й освітянська практика довели, що театралізована діяльність – це один із ефективних засобів соціалізації дошкільника в процесі осмислення ним морального підтексту літературного твору, участі у грі, що створює сприятливі умови для природного розвитку. 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.

Колективна театралізована діяльність спрямована на цілісний розвиток особистості дитини, її розкріпачення, самостійну творчість, розвиток провідних психічних процесів; сприяє самопізнанню і самовираженню особистості; посилює адаптаційні здібності, коригує комунікативні якості, допомагає усвідомленню почуття задоволення, радості, успішності [2, с. 12].

З досвіду практичної роботи доведено, що театралізовані ігри є ефективним педагогічним засобом, здійснюють великий психологічний вплив на формування душевного стану та емоційної культури дитини, різнобічно та ненав'язливо впливають на дитячу особистість. Висвітлено педагогічні можливості театралізованих ігор у розвитку емоційної культури, з урахуванням специфіки відбору педагогічних засобів. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність використання педагогічних умов, які сприятимуть формуванню та розвитку емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованих ігор. Констатовано питання розвитку емоційної культури, як проблеми, що потребує особливої уваги до дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період дитина активно

набуває соціального досвіду взаємодії з навколишнім світом, дорослими, що її оточують та однолітками. Схарактеризовано низку суперечностей щодо сформованості емоційної культури старших дошкільників. Обґрунтовано науково-теоретичну характеристику театральної ігрової діяльності, розкрито структуру емоційного розвитку дитини у форматі афективного, когнітивного та реактивного компонентів. Охарактеризовані принципи, на яких базується педагогічна технологія розвитку емоційної культури старших дошкільників у процесі театралізованих ігор. Запропоновано розробку методичного забезпечення формування емоційної культури дітей у процесі театральної ігрової діяльності.

Практична цінність роботи полягає у розробці системи (програми) та методичних рекомендацій, які зорієнтують педагогів-дошкільників цілеспрямовано організувати театральну-просвітницьку та театральну-освітню діяльність, що сприятиме формуванню естетичної свідомості та емоційної культури дошкільників.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що окреслена проблема розглядалася як психологічний аспект культури почуттів і емоцій та знайшла своє відображення в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, І. Джидарян, Б. Додонова, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона. У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів (І. Гербарта, Я. Коменського, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г. Ващенко, О. Духновича, Я. Козельського, С. Русову, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського). Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання учнів, був В. Сухомлинський. Говорячи про гармонію у вихованні особистості, він відмічає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм [7, с. 285].

Під час проведення дослідження з'ясовано, що у практиці роботи, педагоги не надають належної уваги емоційному розвитку дошкільників, або розв'язують це завдання у своїй професійній діяльності фрагментарно, хаотично, безсистемно.

Підвищення значущості цієї проблеми зумовлено тим, що в основі постановки досліджуваної проблеми виявлено низку суперечностей:

- між необхідністю розв'язання проблеми формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку та недостатнім рівнем її теоретичної розробленості;
- між значущістю формування емоційної культури дитячої особистості та недостатньою розробленістю методики, здатної максимально забезпечити ефективність цього процесу;
- між наявністю значного розвиваючого потенціалу та виховних можливостей театралізованих ігор щодо формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку і відсутністю системного та послідовного їх використання у освітньо-виховному процесі старших груп дошкільного навчального закладу.

У світлі необхідності підвищення якості формування емоційної культури, виникає гостра необхідність в обґрунтуванні науково-теоретичних аспектів та розробці методичного забезпечення формування емоційної культури дітей у процесі театральної ігрової діяльності.

Стан наявної педагогічної практики дошкільних навчальних закладів свідчить про відсутність системної роботи з виховання емоційної культури, або характеризується епізодичністю, невиразністю її вирішення. Такий підхід до означеної проблеми пояснюється зміщенням акцентів з емоційно-почуттєвих на інтелектуальні, що не збігається з усталеними поглядами вчених про домінування в дошкільному дитинстві саме емоційно-почуттєвого компонента особистісного зростання.

У зв'язку з цим, закономірно проаналізувати поняття «емоційна культура», розглянути ефективні принципи, які сприятимуть розвитку емоційної культури в процесі театралізованих ігор.

Метою представленої статті є педагогічне дослідження формування емоційної культури дитини старшого дошкільного віку як психолого-педагогічну проблему. Визначити вплив культури на емоційну сферу дитини, розкрити особливості формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованих ігор.

Наукову основу дослідження становлять: фундаментальні наукові положення про емоції, як особистісне утворення (І. Бех, В. Вілюнас, Б. Додонов, П. Симонов), особливості емоційного розвитку в онтогенезі (І. Бех, Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева); формування емоційної культури дитини (П. Єлисеєва, Л. Кондрашова, Л. Соколова, Л. Стрелкова).

Пропонуємо дослідити зміст понять «емоції» та «культура». Емоції – психічні стани і процеси, виражені у формі безпосереднього переживання, ставлення людини до світу, до того, що вона відчуває і робить.

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 і уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються у переконання і стають «внутрішніми спонуканнями» до діяльності і поведінки [6, с. 448].

У педагогічній науці «культура» визначена середовищем, яке «вирощує та живить особистість». Її пов'язують із іншою категорією – «особистісна культура», що розглядається фахівцями як «внутрішня культура» особистості. Виокремлюючи у структурі культури «зовнішню культуру» і «культуру почуттів», Г. Францев вказує на уміння володіти почуттями і настроями, які «...являють собою властивості суспільної людини, що знаходять власне вираження в культурі».

Найбільш виразно поняття «культура» представлено у працях Ш. Амонашвілі, який переконаний, що сутність людини спрямована на вдосконалення. Сама вона часто не хоче помічати цей невідчужуваний імпульс. Людина навіть намагається опиратися найкращим спонуканням, але десь глибоко в надрах «чаші» вже сяє зародок зерна Культури. Рано чи пізно зерно проросте, і тому кожна людина вже несе в собі частину загальнолюдскості. Поняття культури, за значенням самого свого кореня, спрямовує до самовідданого вивчення, пізнання і нашарування всіх пошуків, що звеличують свідомість [1, с. 27].

Аналізуючи процес розвитку емоцій дітей старшого дошкільного віку розуміємо, що:

- емоції дошкільника опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ;
- унаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими;
- емоції у функції передбачення включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент;
- інтенсивний розвиток вищих почуттів відбувається в процесі виконання різних видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової;
- особливістю вищих почуттів є їх тісний взаємозв'язок [3, с. 201].

Педагогічні можливості театралізованої діяльності в розвитку емоційної культури досить високі, оскільки:

- театралізована діяльність – це ігрова діяльність, у якій дитина, в силу специфічних особливостей, має тонко відчувати емоційний стан персонажів, займати позицію співпереживаючого героя або глядача;
- обов'язковим елементом театралізованих ігор (ігор-драматизацій, ігор-етюдів, ігор-імпровазацій, режисерських ігор) у дошкільному віці є ігровий образ, що вимагає від дитини не лише зовнішнього перевтілення, але й емоційного переживання, глибокого чуттєвого входження в зміст виконуваної ролі;
- репродуктивність при підготовці дітьми спектаклю або процес сприйняття театраль-ного дійства спонукає дітей до активної роботи: від співчуття до співпереживання, викликає

наслідування улюбленим героям, їх поведінці. Це залишає глибокий слід в емоційному досвіді та впливає на поведінку і характер взаємодії дитини з навколишнім світом;

- театралізована діяльність – це системний процес, який починається з ознайомлення з літературною основою майбутнього спектаклю і підготовки дитячого сприймання, супроводжується детальним аналізом сюжету і вчинків героїв, обговоренням стратегій їх поведінки, продовжується в пробах себе в обраній ролі, в осмисленні і розучуванні ролі, самостійному втіленні образу героя і задуму спектаклю.

Чітка етапність процесу театралізованої діяльності дозволяє формувати у дітей старшого дошкільного віку емоційну культуру.

Педагог має створити умови для збагачення емоційної сфери дитини, давати змогу проявляти власні почуття, підтримувати живий інтерес повноцінного особистісного розвитку, як невичерпного джерела соціальної та емоційної активності дитини. Зауважимо що структуру емоційного розвитку складають афективний, когнітивний та реактивний компоненти.

Афективний компонент характеризується як сукупність різномодальних індивідуальних переживань дитини: базові емоції, переживання, почуття. Він включає знання про емоції, вербалізацію та інтенсифікацію емоцій.

Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу: сутність емоційних явищ, причини і наслідки виникнення емоцій, способи їх вираження. Включає досвід, інтенсивність та модальність переживань.

Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження та можливістю довільної регуляції емоцій. Соціальний контекст такої структури задається способами використання дитиною власного емоційного досвіду у соціальній взаємодії, загальними та індивідуальними формами її соціалізації.

Принципи, на яких базується педагогічна технологія розвитку емоційної культури старших дошкільників у процесі театралізованих ігор:

1. Принцип системності, дозволяє вирішувати завдання розвитку емоційної культури в дітей дошкільного віку взаємозв'язку збагачення уявлень про емоції та почуття, активізацію особистого досвіду, поступового перенесення емпатійних дій та емоційної культури в реальний життєвий контекст.

2. Принцип єдності діагностики і розвитку, який відображає цілісність процесу розвитку. Процес розвитку вимагає від педагога постійного контролю динаміки змін у розвитку особистості, у нашому випадку – динаміки емоційних станів дитини, почуття, переживань, емоційної культури поведінки.

3. Діяльнісний принцип розвитку емоційної культури базується на теорії психічного розвитку дитини, розкрито в працях А. Леонтьєва і Д. Ельконіна, центральним положенням якої є роль діяльності в психічному розвитку дитини. Провідним способом процесу розвитку емоційної культури старших дошкільників є організація дорослими активної самостійної діяльності дитини, створення умов, у яких би, активізувалися прояви емоційної культури дітей.

4. Принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей дитини.

5. Принцип комплексності методів у формуванні емоційної культури дошкільників доводить необхідність використання різноманіття педагогічних та психологічних методів і прийомів. Ураховуючи сукупність завдань формування емоційної культури, послідовність їх розв'язання з використанням театралізованих ігор, ігор-етюдів, необхідно використовувати комплекс взаємодоповнювальних методів і прийомів: бесіду, розповідь, читання дитячої художньої літератури, вирішення соціально-емоційних проблемних ситуацій, емоційні імпровізації тощо.

6. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини визначається провідною роллю, яку відіграє сім'я, педагоги, найближче коло спілкування дитини.

7. Принцип комунікації, що визначає організацію ефективного спілкування з дітьми та реалізується у використанні педагогом різної техніки конгруентного спілкування в процесі використання театралізованих ігор.

Специфіка відбору педагогічних засобів формування емоційної культури дітей обумовлена урахуванням наступних особливостей дітей старшого дошкільного віку: прагнення до самостійності і активності дитини в діяльності; егоцентричність мислення, що виявляється в труднощах прийняття позиції іншого; потреба дитини в ігровій взаємодії.

На основі вивчення наукових праць Т. Антоненко, В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, В. Толстих, П. Якобсона зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду. Старший дошкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості.

Більшість учених досліджували окремі елементи проблеми інтегрованих зв'язків мовно-літературної та мистецької діяльності становлення культури особистості (В. Біблер, Є. Волкова, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Щерба), психологічні механізми емоційної сталості та мотивації поведінки і формування особистості (Б. Анан'єв, В. Асеев, П. Якобсон); виникнення й сутність емоцій (П. Анохін, В. Вундт, М. Грот); єдність емоційного та інтелектуального (Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн); зв'язок мотивації та емоцій (В. Асеев, В. Вілюнас, О. Леонт'єв) [9, с. 256].

Заслугове уваги дослідження, проведене Л. Коваль щодо формування емоційної культури школярів засобами мистецтва. Емоційна культура, у розумінні автора, – це яскраво виражені почуття – радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства, які пізніше переносяться і на теоретичне осмислення дійсності інших видів мистецтва [5, с. 85-87].

«Театральне мистецтво розкриває перед дитиною світ засобами мудрої та вічної казки, розкриває творчі здібності особистості, а найголовніше, виховує справжню людину», – писала український педагог Софія Русова. Театральне мистецтво – найуніверсальніше для формування юної особистості, оскільки воно поєднує у собі всі види мистецтва, є могутнім джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, ознайомлює її з духовними цінностями, розвиває емоційну сферу.

Театралізовані ігри сприяють розвитку мовлення, мислення, пам'яті, фантазії, концентрації, самостійності, соціально-емоційної компетентності, впевненості, формуванню відчуттів слуху, зору, стилю, рівноваги, власного тіла та руху. Різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як дієвий, ненав'язливий педагогічний засіб формування емоційної сфери. Діти опановують соціальноприйнятні еталони прояву емоцій, що сприяє початковому становленню емоційної культури особистості [4, с. 191].

Звернемо увагу на специфічну характеристику театральної-ігрової діяльності, яку часто густо ігнорують або не надають належного значення дорослі, які виховують дітей: гра – це «добровільна дія або заняття, що здійснюється всередині встановлених меж місця і часу по добровільно прийнятих, але абсолютно обов'язкових правилах з метою, супроводу відчуттям напруги і радості [8, с. 224].

Базовий компонент дошкільної освіти, в частині освітньої лінії «Дитина у світі культури», спрямовує зусилля педагогів, практичних психологів та батьків на розвиток творчого потенціалу дітей, своєчасну підтримку їхніх індивідуальних досягнень та забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку кожної дитини у дошкільні роки. Народжуючись, дитина потрапляє у широкий світ культури і починає активно взаємодіяти з культурним середовищем, долучається до матеріальних і духовних цінностей суспільства, набуває культурного досвіду, формуючи особистісну культуру [2, с. 8].

Зазначимо також, що дитяча енергія, пов'язана з підтримкою інтересу до гри, втіленням ролі, реалізацією ігрового задуму за допомогою ігрових дій, «б'є з різною силою» залежно від того, хто являється партнером дитини по грі, який темперамент тих, що грають, наскільки вони сумісні, в якій мірі поведінка партнерів по грі створює можливість для самовираження у взаємній грі кожному з них.

Здатність зайняти «ігрову позицію» є, як свідчать наші дослідження, значущою складовою таланту вихователя. Характерні ознаки такого педагога: яскраво виражений інтерес дорослих до ігор дітей; здатність до «ігрової позиції» у взаємодії з вихованцями; широка опора при

керівництві театральньо-ігровою діяльністю на мотивацію дітей до гри, надання переваги опосередкованим методам взаємодії (за допомогою взятої на себе ролі в грі, лялькового персонажа тощо), схильність до жарту, гумору, здатність «заразити» своїм оптимізмом, «сонячністю» передусім дітей; чуйність до настрою дітей, їх реакцій на ігрові дії; емпатія; високий рівень соціально-психологічної спостережливості; опора при оцінюванні, перш за все, на поведінку дитини, успіхи дитини в ігровій діяльності [10, с. 160].

Отже, 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.

Практика переконує, що театральньо-ігрова діяльність – одна з найважливіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання. Як свідчить досвід, одним із ефективних підходів організації освітньо-виховного процесу є творчо організована театральньо-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 театральньо-ігрової діяльності діти вчаться поважати думку інших людей, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими.

Здійснивши аналіз поняття «емоційна культура», розглянувши прояви особистісної культури та компонента емоційного розвитку дитини, розкриваючи педагогічні можливості театралізованої діяльності у формуванні емоційної культури дітей маємо підстави стверджувати про те, що компетентність педагога з питання організації театралізованих ігор є необхідною початковою сходинкою до проектування професійної, системної, творчої роботи з дітьми.

Саме тому компетентно організований педагогічний процес має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційної культури дітей: спонукати 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 вміння 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. Амонашвілі Ш. У «чаші» Дитини сяє зародок зерна Культури / Шалва Олександрович Амонашвілі / Пер. з російської Л. О. Подкоритова. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький Центр ім. М. К. Реріха ; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки, 2012. – 72 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богінч 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., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Березіна О. М. «Грайлик» Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі / О. М. Березіна, О. З. Гніровська, Т. А. Линник. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 56 с.

4. Ворожейкіна О. М. Театр у ДНЗ / уклад. О. М. Ворожейкіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. – С. 191.
5. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч. пос. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
6. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. – СПб : Лань, 1998. – 448 с.
7. Коломинский Я. Л. Игра и ее место в пространстве дошкольного детства / Я. Л. Коломинский // Сборник научных статей Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Л. Н. Воронцовская, Т. В. Поздеева, И. Г. Добрицкая; под общ. Ред. Л. Н. Воронцовской. – Минск : БГПУ, 2013. – С. 104-106.
8. Кроки до гармонії: парціальні програми розвитку дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник / укладачі: М. І. Каратаєва, Л. Г. Дарченко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 224 с.
9. Лафренье Питер Эмоциональное развитие детей и подростков. – Санкт-Петербург : прайм-Евронанк, 2004. – 2256 с.
10. Тарасова О. С. Організація гурткової роботи в ДНЗ / О. С. Тарасова. – Харків : Вид. група «Основа», 2014. – 160 с.
11. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури / А. Шевчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. - №12. – С. 4-10.

The article analyzes current approaches of forming senior preschoolers' emotional culture and reveals the signs of personal culture and the components of children's emotional development. The analysis of scientific sources allowed outlining pedagogical and psychological aspects of emotional culture formation. On the basis of practical experience the author highlights pedagogical possibilities of theatrical games in developing emotional culture taking into account specific selection of pedagogical means.

The necessity to improve the quality of emotional culture formation causes the need for substantiation of the scientific and theoretical aspects and development of methodological means of forming children's emotional culture in the process of theatrical and game activities.

The author concentrates on the question of emotional culture development as the problem requires special attention in preschool age, because it's a period of active experience of social interaction with the environment, adults and peers. The number of controversies regarding senior preschoolers' formed emotional culture has been determined. The paper justifies the scientific-theoretical characteristics of theatrical game activity and gives the structure of children's emotional development in the form of affective, cognitive and reactive components. The author characterizes the principles of pedagogical technology of senior preschoolers' emotional culture development through dramatization and proposes methodological bases for its formation.

The analysis of scientific sources shows that the problem was studied as a psychological aspect of the culture of feelings and emotions. The practical value of the work is in developing of the system (programmes) and methodological recommendations to organize theatrical and educational activity promoting the formation of aesthetic consciousness and emotional culture of preschoolers.

Key words: *system approach, feeling, emotional culture, personal culture, culture of feelings, emotional development, theatrical games, theatre, pedagogical principles.*

УДК :374.091.322-053.4

Олександр Семенов
Oleksandr Semenov**УПРАВЛІНСЬКІ ЗАСАДИ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ
ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ****ADMINISTRATIVE GROUNDS OF CIRCLE ACTIVITY
WITH SENIOR PRESCHOOLERS AT THE OUT-OF-SCHOOL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Автор зазначає, що управлінські засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками в позашкільному навчальному закладі повинні враховувати специфіку змісту позашкільної освіти і виховання, спрямованого на творчий розвиток особистості; індивідуальні особливості вихованців та психофізіологічні особливості віку, «зону актуального розвитку» дитини, готовність до оволодіння творчими компетенціями; особливості поєднання спектру методів, організаційних форм проведення занять, опираючись на гру як провідний вид діяльності; створення креативного середовища у межах ПНЗ; усвідомлення партнерсько-координуючої ролі педагога як значущого дорослого і наставника; дотримання організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних умов організації гурткової роботи; насаджування цінностей організаційної культури ПНЗ; рефлексивно-ціннісне ставлення вихованця до свого творчого розвитку; відчуття значущості, задоволення від власної творчої діяльності. Автор виокремлює основні засади управління навчально-виховним процесом у позашкільному навчальному закладі: індивідуальний підхід; створення креативного середовища у позашкільному навчальному закладі; дотримання вимог до організації проведення занять; домінування інтегративних форм роботи; опосередкованість педагогічного управління творчою діяльністю вихованців; нівелювання деструктивних форм групової взаємодії (конкуренція, суперництво).

Ключові слова: організаційно-управлінська система, формування творчої особистості, гурткова робота, суб'єкти управління, рівні управління.

Старший дошкільний вік – це вік найбільшого інтенсивного розвитку та збагачення різних видів творчої діяльності, яка вирізняється більшим ступенем усвідомленості, стійкості естетичних почуттів, уявлень, оцінок, переконань. Формування творчої спрямованості старшого дошкільника є одним із провідних завдань дошкільної і позашкільної світи. Гурткова робота відкриває для дитини дошкільного віку необмежені можливості розвитку і поглиблення творчої спрямованості, чим тільки допомагає усвідомити себе неповторною унікальною особистістю. Творчо спрямована особистість вихованця позашкільного навчального закладу розуміється нами як суб'єкт творчих соціальних відносин та продуктивної творчої діяльності та піддається цілеспрямованим управлінським впливам у процесі свого формування. Тому проблеми управління та організаційно-методичних засад навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі, і гурткової роботи, зокрема, вимагають підвищеної уваги дослідників.

Мета статті – теоретично обґрунтувати управлінські засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі

За останні роки проблеми управління у позашкільному навчальному закладі стали предметом наукових досліджень багатьох учених. Так, проблеми формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу розкрито в роботах В. О. Войчук, підготовки керівників гуртків позашкільних закладів до виховної роботи з дітьми – С. Л. Васильченка, підготовки студентів до керівництва гуртковою роботою учнів з українського декоративно-прикладного мистецтва (на прикладі гуртків з декоративно-прикладного мистецтва зі спеціалізації «обслуговуюча праця») – Т. А. Сиротенко,

розвитку педагогічного колективу багатопрофільного закладу додаткової освіти як навчальної організації – М. М. Вострікової, теорії і практики розвитку творчого потенціалу педагога в умовах моніторингу якості додаткової освіти дітей – А. І. Щетинської та ін.

Під «педагогічним управлінням творчою навчальною діяльністю учня» розуміємо діяльність педагога щодо відбору, удосконалення і застосування системи цілей, змісту, форм і методів планування, організації, координування і коригування, контролю і діагностики навчально-виховного процесу, що сприяє розвитку як окремої особистості, так і групи вихованців, а також впливає на підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого педагога [5]. На важливості розуміння управління у навчально-виховному процесі наголошує С. О. Сисоева. Дослідниця зазначає, що специфіка творчої навчальної діяльності полягає в тому, що вона на основі самоуправління окремого учня, а також самоуправління колективу. Саме тому вчена наголошує, що педагогічний процес – це діалектична єдність педагогічного управління і самоуправління особистості і колективу вихованців у різних видах діяльності з метою їх всебічного і гармонійного розвитку [5]. Процес управління у позашкільному навчальному закладі носить циклічний характер, завдання і функції будуть відрізнятися на різних етапах. Директор позашкільного навчального закладу виконує функції планування, організації, координації і контролю. Безумовно, що функції є взаємопов'язаними і спрямовані, головним чином, на суб'єкт управлінських впливів – особистість вихованця. Бо інакше, за висловлюванням відомого методолога у сфері управління в освіті Р. Х. Шакурова, «бездітна педагогіка» і «безлюдська» наука управління – це сумні результати ігнорування соціально-психологічного чинника [6].

Зміни управлінсько-організаційної структури потрібні будь-якому позашкільному навчальному закладу, незалежно від форми власності і статусу. Основними принципами, які б регулювали діяльність позашкільного навчального закладу, можуть бути наступні. По-перше, організаційно-маркетинговий підхід до надання якісних освітніх послуг вихованцям, який базується на системно-цільовому впровадженню концептуальної ідеї позашкільного навчального закладу. По-друге, постійне удосконалення матеріально-технічної бази та залучення інноваційних технологій. По-третє, удосконалення та розробка змістовного компонента позашкільного навчального закладу: сертифікованих авторських програм, розробка елективних курсів, адаптація існуючих програм. По-четверте, запровадження педагогічних технологій особистісно-орієнтованого навчання.

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити основні принципи ефективного управлінського функціонування позашкільного навчального закладу, зокрема:

- колектив позашкільного навчального закладу повинен функціонувати як єдина команда однодумців;

- керівник повинен забезпечити ціннісне ставлення до кожного працівника, яке проявиться у задоволенні його професійних і соціальних потреб, траєкторії саморозвитку і, в свою чергу, відіб'ється на ціннісно-мотиваційному ставленні до вихованців;

- управлінські рішення приймаються на основі аналітичної стратегії розвитку позашкільного навчального закладу (алгоритм прийняття управлінських рішень);

- поєднання як зовнішнього (адміністративного), так і внутрішнього контролю і методів управління (обмін досвідом, творчі дискусії, методичні об'єднання, самоуправління вихованців);

- партнерська взаємодія, довіра, співпраця і співтворчість всіх суб'єктів позашкільної освіти (керівництво, батьки, педагоги, вихованці);

- гнучка реакція на суспільні запити (відбивається як на формах проведення занять, так і на їх змісті);

- побудова системи зовнішніх і внутрішніх комунікацій, які сприятливо позначаються на діяльності позашкільних навчальних закладів (реклама, обмін досвідом, залучення квисококваліфікованих педагогів, демонстрація результатів на виставках, конкурсах тощо).

Основними результатами запровадження таких принципів можна вважати такі:

- мотиваційне ставлення педагогічних працівників до свого професійного росту і самовдосконалення;

- проектування програми творчого розвитку вихованця;

- створення сприятливих умов для особистісного розвитку дитини через соціальне партнерство.

Проведене дослідження дозволило виокремити основні засади управління навчально-виховним процесом у позашкільному навчальному закладі.

Індивідуальний підхід до кожного учня при засвоєнні творчих компетенцій. Насамперед, розуміння педагогом, що показником творчої спрямованості вихованця є не сума отриманих знань, умінь і навичок з того, чи іншого виду творчості, а набуття творчих компетенцій, які часто носять інтегративний характер, поєднуючи різні сфери творчості. Індивідуальний підхід проявляється щодо темпів виконання творчих завдань, міри їх складності, швидкості тощо. Індивідуальний підхід не зводиться до того, щоб пристосувати заняття до потреб кожного вихованця, а впливати на формування творчих індивідуальних особливостей вихованця, враховувати можливості кожної дитини. При формуванні творчоспрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі специфіка полягає у більшій свободі вибору форм, методів, структури завдань, експериментуванні з різною складністю завдань, що не буде гальмувати творчий розвиток вихованців, а, навпаки, проблемне поле буде породжувати потребу у більшому рівні творчої активності і підтримуватиме пізнавальний інтерес. Наприклад, вихованець відвідує художній гурток і навичками малювання оволодів ще слабо, проте він гарно фантазує про створені образи, може придумати їм музичне оформлення, скласти римовані рядки і створити танцювальний образ. Таким чином, стимулювання самовираження дитини і засвоєння базового матеріалу будуть іти паралельно.

Створення креативного середовища у позашкільному навчальному закладі. Креативне середовище у позашкільному навчальному закладі досягається через задіяння психолого-педагогічних механізмів становлення творчої спрямованості: інтерес, досвід творчої діяльності, емоційна підтримка, рефлексивна оцінка, ідентифікація, самовираження і проявляється на всіх етапах дотичності з ним на етапах «зараження», «занурення», «самовираження». Важливим є урахування всіх чинників, які забезпечать взаємодію всіх означених етапів.

Дотримання вимог до організації проведення занять. Дотримання норм щодо вікового складу, наповнюваності груп, методичного плану проведення занять та їх структури. Заняття у позашкільному навчальному закладі можуть проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі. Слід враховувати вимоги щодо правильної організації творчої діяльності: ефективно управління відведеним часом, досягнення цілей у ході заняття, поєднання як авторських, так і традиційних навчальних програм, одержання вихованцем об'єктивно і суб'єктивно нових результатів, закріплення, прояв і моніторинг індивідуальних досягнень вихованця в мотиваційній, когнітивній, емоційно-вольовій, соціальній сферах.

Домінування інтегративних форм роботи. При змістовному наповненні програм дотримуватись інтегративного підходу, не боятись розширювати спеціалізацію, бо саме при формуванні творчої спрямованості важливим є різнобічний розвиток особистості.

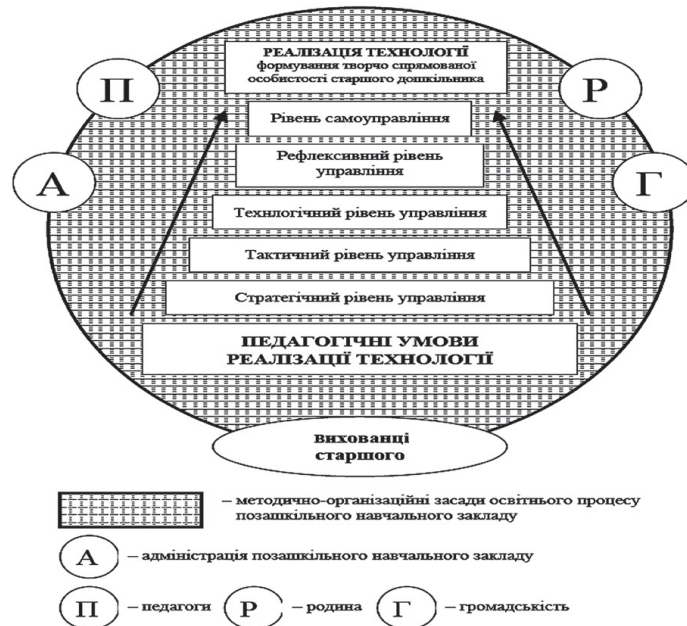
Опосередкованість педагогічного управління творчою діяльністю вихованців. Педагог в управлінні освітнім процесом у позашкільному навчальному закладі відразу повинен зайняти позицію значущого дорослого на засадах суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії, таким чином він візьме на себе в дитини позицію «внутрішнього критика». Його соціальна роль обумовлена знаннями, досвідом, окресленням нормативних меж і виконуватиме функцію наставництва. Проте педагог при оцінюванні творчої роботи учня не має права втручатися у творчий процес, змінювати творчий задум і нав'язувати своє бачення.

Нівелювання деструктивних форм групової взаємодії (конкуренція, суперництво). Не можна ні в якому разі порівнювати, протиставляти, висвітлювати в негативному світлі творчі роботи учнів. Суперництво між дітьми неприпустиме, оскільки позбавляє творчий процес самої творчості. Роль групового середовища розуміється як така, що володіє більшою мірою емоційного зараження для підсилення творчої активності, пізнавального середовища і сприяє ставленню позитивного клімату та творчої атмосфери.

Організаційно-управлінська система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі у нашому розумінні, опираючись на системно-цільовий підхід до управління позашкільним навчальним закладом Т. І. Сущенко, включає наступні складові. Суб'єкти управлінської системи – педагоги, адміністрація, родина, вихованці, громадськість є рівноправними учасниками управлінської системи, взаємозалежними

і взаємодоповнюючими. Зазначені принципи побудови управлінської системи впливу на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника здатні реалізовуватись у визначених нами в авторській технології педагогічних умовах: урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу; формування готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу творчого процесу; проектування змісту навчальної програми на основі інтеграції; становлення інтерактивного комунікативного середовища; створення творчого простору заняття на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків; рефлексивна оцінка як спосіб особистісного просування дитини в творчому розвитку. Результатом функціонування організаційно-управлінської системи є реалізація ТСОСД [2; 3; 4]. Зазначені компоненти проявляються через методично-організаційні засади освітнього процесу у ПНЗ.

Рис. Організаційно-управлінська система формування



творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах освітнього процесу позашкільного навчального закладу

Рівні реалізації системи:

- 1) стратегічний;
- 2) тактичний;
- 3) технологічний;
- 4) рефлексивний;
- 5) самоуправління.

Завдання стратегічного рівня:

- визначення загальної концепції розвитку і спрямованості ПНЗ;
- дотримання статутно-нормативних документів;
- окреслення поля взаємодії у соціальному оточенні (меценати, благодійники, медіа-простір);
- визначення довгострокових цілей, проблемних завдань, що обумовлюватимуть діяльність ПНЗ;
- дотримання психолого-педагогічних умов формування творчо спрямованої особистості дитини;
- усвідомлення головної стратегічної цілі – формування творчо спрямованої особистості дитини.

Завдання тактичний рівня:

- затвердження календарно-тематичного планування згідно з наявними стандартами;
- підготовка авторських і експериментальних програм;
- налагодження системи контролю;
- забезпечення всіх компонентів формування творчо спрямованої особистості дитини.

Завдання *технологічного* рівня:

- власна конфігурація педагога щодо форм і методів організації занять;
- постійне удосконалення, саморозвиток педагога, опанування інноваційних технологій;
- діалогічна взаємодія з вихованцями, родиною, громадськістю.

Завдання *рефлексивного* рівня:

- моніторинг результату засвоєння вихованцями матеріалу;
- фіксування як проміжних, так і кінцевих здобутків;
- усвідомлення власного творчого розвитку і творчого розвитку вихованців;
- відчуття емоційного задоволення, значущості, унікальності, неповторності власної особистості.

Завдання рівня *самоуправління*:

- саморегуляція діяльності всіх суб'єктів організаційно-управлінської системи;
- вироблення творчого стилю ПНЗ, бренду, цінностей корпоративної культури;
- поява психічних новоутворень у вихованців, які визначатимуть її творчу спрямованість до певного виду творчості.

Розроблена система алгоритмічно впроваджується у діяльність позашкільного навчального закладу за такими етапами.

1-ий етап – мотиваційно-цільовий. Завданнями цього етапу є формування мотивації досягнення, налаштованості на творчий пошук.

2-ий етап – організаційний. Такий етап повинен забезпечити злагоджену роботу всіх учасників навчально-виховного процесу.

3-ий етап – результативний. Забезпечує формування стійкого пізнавального мотиву до творчої діяльності і результат – високий рівень творчої спрямованості дитини.

Педагогічний колектив позашкільного навчального закладу також потребує уваги як з боку адміністрації, так і з боку методистів. Оскільки, вважаємо, що основою сучасного освітнього процесу є не стільки знання, скільки способи мислення і діяльності, здатність усвідомлено і відповідально обирати ті способи мислення і дії, які розкриють як власних творчий потенціал педагога, так і вихованця. Позашкільний навчальний заклад повинен тісно співпрацювати з родинним оточенням вихованців. Така необхідність обумовлена тим, що не всі батьки мають науково обґрунтоване уявлення про творчу спрямованість дитини, родичам потрібні рекомендації щодо підвищення власної компетентності взаємодії з дитиною, щоб забезпечити її творчий розвиток, а не діяти за принципом «спроб і помилок». При налагодженні співпраці з родиною слід враховувати диференційований підхід в роботі з батьками, можливість до залучення батьків до участі в освітньому процесі, інтереси, потреби, запити сім'ї, враховувати соціальний і освітній статус родини.

Отже, управлінські засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі повинні враховувати специфіку змісту позашкільної освіти і виховання, спрямованого на творчий розвиток особистості; індивідуальні особливості вихованців та психофізіологічні особливості віку, «зону актуального розвитку» дитини, готовність до оволодіння творчими компетенціями; особливості поєднання спектру методів, організаційних форм проведення занять, опираючись на гру як провідний вид діяльності; створення креативного середовища у межах ПНЗ; усвідомлення партнерсько-координуючої ролі педагога як значущого дорослого і наставника; дотримання організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних умов організації гурткової роботи; насаджування цінностей організаційної культури ПНЗ; рефлексивно-ціннісне ставлення вихованця до свого творчого розвитку; відчуття значущості, задоволення від власної творчої діяльності.

Список використаних джерел

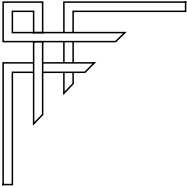
1. Моляко В. О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості [Текст] / Валентин Олексійович Моляко // Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях. – Кіровоград, 2012. – С. 7-35.
2. Семенов О. С. Методологічні та практико-нормативні засади функціонування змісту діяльності позашкільного навчального закладу / О. С. Семенов // Оновлення змісту, форм та

- методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2016. - Вип. 13(1). - С. 119-124. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)__38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)__38).
3. Семенов О. С. Творчо спрямована особистість старшого дошкільника: сутність та характерні особливості / О. С. Семенов // Наука і освіта. - 2014. - № 10. - С. 190-194. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_10_45.
 4. Семенов О. С. Психолого-педагогічні чинники та закономірності формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі / О. С. Семенов // Інноватика у вихованні. - 2016. - Вип. 3. - С. 129-138. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_17.
 5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва [Підручник] – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
 6. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров – М., 1990.

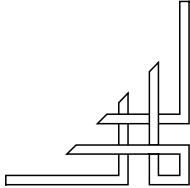
The author points out that the administrative grounds of circle activity with senior preschoolers at the out-of-school educational establishment should consider the peculiarities of content of extracurricular education and personal development aimed at the creative development of personality; individual peculiarities of children and psychological and physiological age peculiarities, «zone of actual development» of a child, readiness to master creative competences; peculiarities of combination of strategies spectrum, organizational forms of classes based on game as a main type of activity; making creative environment within the out-of-school educational establishment; awareness of partner-coordinator role of educator as meaningful adult and teacher; compliance with organizational-pedagogic, material-technical, sanitary-hygienic conditions of organization of circle activity; imposition of values of organizational culture of the out-of-school educational establishment; reflective value attitude of a child to their creative development; sense of importance, satisfaction from own creative activity.

The author distinguishes the main grounds of learning-educational process administration at the out-of-school educational establishment: individual approach; making creative environment at the out-of-school educational establishment; compliance with the requirements to classes' organization; domination of the integrative forms of work; indirect educational management of creative activity of children; leveling of the destructive forms of group interaction (competition, contest).

Key words: organization and administration system, formation of creative personality, circle activity, subjects of administration, levels of administration.



РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 374. 7. 81

Світлана Бабушко, Людмила Соловей
Svitlana Babushko, Liudmyla Solovei

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДОРОСЛИМИ УЧНЯМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ У НЕФОРМАЛЬНОМУ/ ІНФОРМАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

NON-FORMAL/INFORMAL ESL ACQUISITION BY DIFFERENT AGE CATEGORIES OF UKRAINIAN ADULT LEARNERS

У статті представлено результати дослідження шляхів набуття іншомовної компетентності дорослими двох вікових категорій (студентів вишу та вітчизняних науковців); виявлено найбільш типові способи вивчення англійської мови у неформальному та інформальному навчальному середовищі; здійснено їх порівняльний аналіз; охарактеризовано їх схожі та відмінні риси.

Ключові слова: неформальне/інформальне навчальне середовище, набуття іншомовної компетентності, шляхи, юні дорослі, старші дорослі, порівняння.

The importance of a foreign language competence nowadays is undeniable for everyone. New technologies and globalization processes have made political, economic, social, cultural, educational connections between countries very tight. People need to communicate and the English language is the *franca lingua* that is used by the majority of people throughout the world in their international activities. Thus, the question of English as a second (foreign) language (hereinafter - ESL) acquisition is becoming more acute. Educators are thinking over the ways of improving ESL teaching and learning methods for various learner's categories from younger children to older people. They are willing to make use of innovative techniques, to increase the learners' motivation and develop their self-learning competence in different learning settings (formal, non-formal and informal). The results of their efforts are illustrated in a wide range of publications which shows that the problem of ESL acquisition is really cutting of edge, especially for adults.

A great deal of corresponding literature has been reviewed to find out the most significant aspects of ESL learning by adults which are investigated by scholars, shared by teachers and trainers. The majority of the publications are devoted to practical aspects of teaching adults English as a second or foreign language. The literature on the question can be summarized into 3 groups:

- those publications that touch methodological questions,
- the articles that illustrate various psychological approaches,
- the papers that present the linguistic aspects of ESL learning.

Mostly, all of them concern ESL learning by adults in formal education. For example, Yassin, S. Z. and Almegren, A. investigate the perceptions and attitudes of adult learners towards reading English materials via Internet in their ESL classroom learning. They come to the conclusion that

«multimedia applications can exert powerful motivation and provide bored students with exciting new ways to learn» [15, c. 6287].

Viberg, O. and Gronlund, A. examine the current state of using mobile technology by younger adults who are students of higher educational institutions and their attitude towards it. The study is done from socio-cultural perspective showing that ESL learning to be the most important culture-shaping factor [14, c. 170].

The factors which are relevant to the prediction of success on English or foreign language learning for adults and for children are presented in the article «A study on the effect of music on English education» [1, c. 254].

Only few publications touch the peculiarities of ESL learning by adults in non-formal or informal educational settings. In this context, the results of the pilot study by Song, Y. J. and Fox, R. are of great interest. The researchers explored the working adult learners' experience of mobile technology in ESL vocabulary learning in their workplace [13, c. 155].

Rather related to the topic of our study is the paper on the development of scientific communication skills by a group of researchers Cameron, C., Collie C. L., Baldwin, C. D. et al. They investigated how mentored junior researchers learn scientific communication skills and the mentor's role in this process [3, c. 1500]. It is about the adults' learning process in non-formal educational environment, but it does not reveal the peculiarities of ESL learning. Though the processes of acquiring scientific communication skills can be much alike the acquisition of foreign language skills. Yet, studies of non-formal/informal ESL learning by different groups of adults have not been under consideration.

In view of this, the **goal of this publication** is to investigate the ways of non-formal/informal ESL learning by adults. It is also aimed at the comparison between 2 groups of adults: younger and senior, students at tertiary level and scholars, in the following questions: frequency of non-formal/informal learning, correlation between education level and ESL experience, factors of importance and personal benefits from ESL learning. Additionally, we will analyze the opinions and suggestions made by these categories of adults of how to improve ESL learning.

To achieve the established objectives, a questionnaire was designed. It included 15 questions of 3 types – close-ended, open-ended and mixed. The first ones (5 of them) implied the answers «yes/no» or choosing one definite answer from the list of the offered. There was only 1 open-ended question as for the respondent's opinion how to improve the ways of learning English as a second language. The rest 9 questions were of mixed type. They offered the respondents to choose as many answers as they suited them, in their opinion. In addition, these questions asked the respondents to specify the details of their answers.

Two age groups of adults were chosen for this research. The amount of participants was supposed to be 50. One group comprised of 26 young adults aged from 18 to 20 years old. All of them are students of Borys Grinchenko Kyiv University of the first year of study.

The second group involved 24 adults – scholars from the scientific library and different academic institutions of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. The scholars were the participants of the experiment at Institute of Pedagogical and Adult Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. On the initiative made by Professor Larysa Lukianova, the Director of the mentioned academic institution, there was organized 3 month's English language courses for Ukrainian scholars. One of this publication authors (Svitlana Babushko) worked as a peer teacher at these courses. More information about this initiative is represented in the article published in Volume 44/2016 of *The New Educational Review* [2, c. 230-239].

All in all, 49 questionnaires were handed out (1 expected participant failed to come on the day of the survey). Thus, 25 university students and 24 Ukrainian scholars took part in the investigation.

Such diverse adult categories were chosen to check if there are any similarities and differences in acquiring foreign language competence in non-formal setting between different age and civil status groups of adults.

When conducting any educational research various methods and methodologies are drawn on [4, c. 143; 10], but the most commonly used are qualitative and quantitative. Their importance cannot be overestimated as the first one gives the best answers and sheds light on a particular problem which is often qualitative in nature [9]. And the quantitative method gives a researcher an opportunity «to familiarize with the problem or concept to be studied, and perhaps generate hypotheses to be tested» [5, c. 597].

To collect the proper data for the research and to validate its results, it is natural to use these two methods in complex, without separating them because «it is ... what anyone would do who wanted to answer any real set of research questions (Gorard 2012, 12). We also support this idea as «the demarcation line» between the two types of methods is difficult to be drawn and it is «a meaningless tradition of dividing data into the two Q word silos» [6].

Thus, to achieve the established goals of our research, we used the qualitative and quantitative methods in their tough combination. This allowed us to realize their advantages, making the research «time consuming and resource intensive» [12, c. 17].

Thanks to the qualitative method, the investigation was designed; the data was organized, accounted for the respondents' characteristics (age, gender, education, experience of studying English, etc.). At the same time, the quantitative method was used in giving the questionnaire to the respondents and in analyzing the received data. Figures, numerals, statistics helped to measure and standardize the investigated phenomenon, to validate the results and to make them reliable.

Out of 49 questionnaires given to the participants, there are 45 females and only 4 male respondents. The ratio of male to female is approximately 1 to 11. The reason for this difference in gender is the profession – pedagogy. University students are studying to become future secondary school teachers and scholars are engaged in educational sphere as well. This ratio displays great drawbacks in Ukrainian educational system which lacks male teachers and male scholars in the educational field. The reason for this is a low motivation of male teachers to teach due to the low social status of a teacher, low salaries, the absence of good promotion prospects and others.

The second question concerns the age of the respondents with the aim to trace some relationships between the age and the objectives of acquiring ESL competence. There are three age groups of respondents, the main one comprising of 25 people is university students aged 18-25, while the scholars' age falls within 2 subgroups: between 36-45 and 46-55 years old. No respondents of 26-35 years old and older than 56 took part in the survey.

Another question is to see what level of education the respondents have in order to understand the significance of foreign language competence for the participants and if the education level influences the motivation factors of ESL acquisition. In general, among the university group 23 students have finished school, 2 have already got their Bachelor' Degree and it's their second higher education. Among the ESL course group 20 adult learners are PhDs and 4 respondents have their Master's Degree.

The question how long the respondents have been learning English was given to compare the duration of ESL learning experience in different adult age groups. It appeared that both adult categories have studied ESL for a long period. Nobody in both groups has been learning English for less than 1 year. The period of 2-5 years was devoted to learning English by 2 university students while none of senior respondents have learnt ESL for such a short time. The fact with the younger adults may seem strange if to consider the fact that a foreign language learning is comprehensive in Ukrainian schools from the first form according to the Ministry of Education and Science of Ukraine Decree and the typical school curricula [8].

It can be supposed that these 2 respondents learnt another foreign language at school and started learning English as a second foreign language only at the University. 11 students (22,5%) versus 8 scholars (16,4%) have been learning English within 5-10 years' period. The question arises in relation to scholars who are supposed to learn a foreign language at secondary school (at least 10 years), at university (from 4 to 5 years). But in fact, they pointed out the period not exceeding 10 years. The reason can be the same. They studied another foreign language either at university or at school. 10

students and 16 scholars have been learning English for more than 10 years which constitute 20,4% and 32,7% correspondingly.

Seemingly, the longer period of learning, the better results are like the situation is with children. The successful foreign language learning by children depends on their spending a long time in learning that language [11, c. 161].

However, it is not the case with adults. Adults often fail to learn a foreign language because they cannot invest the proper time in learning the language [11, c. 162]. Ukrainian scholars in our study invested quite a lot of time in ESL learning (more than 10 years) but it does not mean they have developed the necessary ESL competences. The length of studying seems not to be an indicator of effectiveness. The scholars who took part in the survey are in extreme need of ESL knowledge at B2 level which has not been achieved by them by this time. These results show another drawback of Ukrainian educational system – low effectiveness of any foreign language teaching.

One more question offers the respondents to choose out of the list all the ways they have used to learn English outside the formal educational settings. 4 options are listed: in language courses, with a private teacher, self-study with the printed materials and self-study through the Internet. Table 1 contains the figures of popularity of the mentioned ways in both groups.

The figures in the table show that 8 university students use language courses to develop ESL competence while the number of scholars who prefer this way is three times higher and makes 100%. The reason lies in the ability and desire to work in team. At the same time, all scholars do not choose the private teacher's educational services. The explanation to this can be found in M. Knowles' theory of peculiarities of adult's learning. One of his statements says that adults are independent and self-oriented who are willing to manage their own learning [7 c. 11-12]. It means that mature adults don't want to be taught individually, to become dependent on the teacher as if returning back to school years.

Table 1.

Non-Formal Ways of ESL learning

Categories of adults	Language Courses	Private Teacher	Self-Study	
			Printed Materials	Internet Resources
Younger adults (university students)	8	20	9	25
Adults (scholars)	24	-	8	24

The fact that 20 people from the university group have used or are using the services of private teachers proves that they are not far away from schoolchildren's age and are still accustomed to being taught.

Interestingly, both categories mention self-study as a reliable non-formal method of foreign language acquisition. Almost equal number of respondents use various printed materials to master their ESL skills. But the most striking is that 100% of respondents in both groups make use of the on-line resources to achieve their goals. This demonstrates how deeply the Internet has rooted itself in the learning process in spite of the age differences. Senior adults, though born in the previous century, refer to the same technological tools as younger adults who were born in digital times.

The question how often the respondents are engaged in the learning activities outside the formal environment implied 5 answers: once a week, twice, thrice, four times a week and almost every day. Younger adults are engaged in ESL learning mostly three or four times a week, the latter being the peak with 14 students. 2 respondents from this group tend to learn almost every day. Scholars chose the answer «two times a week». Not a single mature adult devotes him/herself to learning the foreign language oftener than twice a week. In general, the patterns of the ESL learning is because scholars learn from 1 to 2 times a week while university students do that twice oftener.

The explanation to this phenomenon is rather simple. Students, whose main occupation is studying, find the possibility to improve their ESL skills more easily than the scholars who are busy with their job, scientific activity, family, household chores.

As 100% of respondents use Internet in their non-formal ESL learning, it was interesting to find out how often and which Internet resources were used. So, one more question connected with the frequency of learning was offered. Such options were offered: very often, sometimes, do not use and the request to specify what resources were applied. The received data show that 20 students out of 25 cannot learn without frequent use of Internet resources. And only 5 students do it from time to time. As for the second group, 24 older adults (100%) showed that they applied to Internet from time to time.

These results do not contradict the above described picture of general frequency of ESL learning. The general trend is that younger respondents are more active than their older ones in both ESL learning and in frequent use of Internet resources.

The open question about what Internet resources are used was not answered by any scholar while 20 students replied the following: on-line dictionaries, e-reference books in grammar, cartoons and films in English, you-tube, on-line translators, different English-speaking sites. Surprisingly, not a single respondent mentioned any English speaking on-line courses. It may be concluded that these learning tools and resources have not become popular in Ukraine yet.

The answers about the level of significance of ESL learning (very important, important, didn't think about it, not very important, not important) show that the majority of students (23) and scholars, (20) consider it very important which is 47% and 41% accordingly. The rest of respondents (2 students – 4% and 4 scholars – 8%) believe that learning English is important for them. Interestingly, that not a single respondent in both groups has chosen other options. It may prove that ESL learning is being recognized now as one of the adult literacy skills which are necessary for life and work.

The related question was to assess the listed options (ESL learning develops positive attitude towards learning, it evolves self-study skills, it motivates a person, it develops communication skills, it encourages the development of team work skills, it develops IT skills and it raises the level of confidence and self-esteem) on the scale from the most to the less important (from 5 to 1). Table 1 below displays the received data.

Table 1.

Learning English develops...	Younger adults					Senior adults				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
a positive attitude to learning	5	12	7	1	0	12	8	4	0	0
self-study skills	9	13	2	1	0	12	4	8	0	0
motivation	18	4	3	0	0	16	4	4	0	0
communication skills	18	5	2	0	0	20	4	0	0	0
team work skills	7	11	5	2	0	16	8	0	0	0
IT skills	6	10	3	3	3	12	8	4	0	0
self-esteem and raises the level of confidence	10	9	3	3	0	12	12	0	0	0

As shown in the Table, younger respondents think that the most important result in learning English is the motivation and communication skills which are developed during the non-formal learning process. At the same time, scholars consider only one result which greatly dominates over

others (the development of communication skills) the most important result. The second most important for the first group is the development of self-study skills (13 younger adults). On the contrary, scholars chose 2 points as the second important – motivation and team work skills. Both groups of respondents with equal number of participants (12 in each group) put the development of positive attitude to learning in the third place. But the whole picture seems rather intriguing. When assessing the results of non-formal learning, senior adults chose only within 5 to 3 point range while younger respondents were more detailed. The reason for this may be explained by the experience older respondents have had in their life. They appreciate any learning and are sure of its fruitfulness to the maximum. The common thing for both groups is that no one thinks of ESL learning as useless. All participants did not assess the results with 1 point as the least important.

Taking the above-mentioned study results into consideration, the following conclusion has been made. Non-formal ways of ESL learning are widely used by adult learners (younger and senior) irrespective of their age. Both groups give the priority to the use of Internet resources in developing their ESL competences while printed materials may equally attract learners. Similarities are also found in the length of ESL learning, its effectiveness and in defining important factors of the ESL learning process. In spite of their age, the adults in Ukraine learn English for more than 10 years at school, at college or university. At the same time, they are not satisfied with their level of ESL competences and are in great need of improving their foreign language skills. In opinion of both groups of learners, the most significant results of ESL learning are, undoubtedly, the development of motivation and communication skills.

The differentiating factors are the use of services of an ESL private teacher, the frequency of the language learning, personal benefits that the learners can receive from ESL learning.

Thus, though ESL acquisition in non-formal/informal education at first sight may seem similar and coherent for any categories of learners, still there are differences even inside one group of adults. Evidently, this is due to the difference in age and the amount of learning and life experience.

References

1. A study on the effect of music on English education / *The Journal of Linguistics Science*. – 2015. – Vol. 72. – pp. 253-273.
2. Babushko S. Challenge for Ukrainian Researchers: English as a Second Language / S. Babushko // *New Educational Review*. – 2016. – Vol. 44(2016). – pp. 230-239.
3. Cameron C., Collie C. L., Baldwin C. D. The development of scientific communication skills: A qualitative study of the perception of trainees and their mentors / C. Cameron, C. L. Collie, C. D. Baldwin // *Academic Medicine*. – 2013. – Vol. 88 (10). – pp. 1499-1506.
4. Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. 6th ed. / L. Cohen, L. Manion, K. Morrison. – London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2000. – 465 p.
5. Golafshani N. Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research / N. Golafshani // *The Qualitative Research*. – 2003. – Vol. 8(4). Retrieved from: <http://nsuwork.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>
6. Gorard S. *Mixed Methods Research in Education: Some Challenges and Possibilities* / S. Gorard // Report from the March Seminar, 2012. – The Research Council of Norway. Retrieved from: <http://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/kirstik/publikasjoner-pdf-filer/klette.-mixed-methods.pdf>
7. Knowles M. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education* / M. Knowles. – San Francisco: Jossey Bass, 1984. – 387 p.
8. Ministry of Education and Science of Ukraine Decree No 409 from April 3, 2012: Official site. Retrieved from: <http://www.old.mon.gov.ua/>
9. Moron Garcia S., Willis L. *Introduction to the Pedagogic Research Tool Kit* / S. Moron Garcia, L. Willis // *The Higher Education Academy Engineering Subject Centre Guide*. – Leicestershire: Loughborough University, 2009. Retrieved from: <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/pedagogic-research-tool-kit.pdf>
10. Neville T. *Educational Research: Some Basic Concepts and Terminology* / T. Neville // UNESCO International Institute for Educational Planning. – 2005. Retrieved from: http://www.unesco.org/iiep/PDF/TR_Mods/Qu_Mod1.pdf

11. Park Moracal. A suggestion for adults language education: On the basis of «Critical Period» / Moracal Park // STEM Journal. – 2005. – Vol. 6(1). – pp. 157-182.
12. Smeby J. -Ch. How Can Qualitative and Quantitative Data Sets Be Linked? / J. -Ch. Smeby // Report from the March Seminar 2012. The Research Council of Norway. – 2012. Retrieved from: <http://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/kirstik/publikasjoner-pdf-filer/klette.-mixed-methods.pdf>
13. Song Y. J., Fox R. Integrating m-technology into Web-based ESL vocabulary learning for working adult learners / Y. J. Song, R. Fox // IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, Proceedings. November 28-30, 2005, –Tikushima City, Japan: Univ, 2005. – pp. 154-158.
14. Viberg O., Gronlund A. (2013). Cross-cultural analysis towards the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China / O. Viberg, A. Gronlund // Computers and Education. – 2013. – Vol. 69. – pp. 169-180.
15. Yassin S. Z., Almegren A. Out-campus students' perceptions and attitudes towards reading English materials via Internet in the ESL classroom / S. Z. Yassin, A. Almegren // 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2010). November 15-17, 2010. Madrid, Spain, 2010. – pp. 6286-6297.

The problem of acquisition of English as a second language is very challenging for every educated person nowadays, especially in developing countries, Ukraine being one of them. Adults use different ways to get ESL competence; most of them are in non-formal and informal education. The goal of the study was to investigate what ways of non-formal/informal ESL learning are used by adults in Ukraine. Two age groups of adults were chosen to trace the similarities and differences. Younger adults were students at tertiary level and senior adults were scholars at academician institutions. A specially designed questionnaire was given to 50 respondents to find out their background; to identify the most typical ways of learning English; to compare them in the frequency of learning, in importance, personal benefits; to analyze the offered suggestions how to improve the efficiency of ESL learning. The obtained results showed that non-formal ways of ESL learning are popular and widely used by both groups of respondents. However, there are more differences than similarities in their non-formal/informal ways of ESL acquisition which can be explained by different age and experience.

Key words: non-formal/informal education, ESL acquisition, ways, younger adults, senior adults, Ukraine, comparison.

УДК 378. 338. 48]:811. 111

Майя Галицька
Maiia Halytska

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS' READINESS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

У статті аналізуються поняття «критерій», «рівень», «готовність до іношомовного спілкування». Подано характеристику критеріїв та рівнів сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іношомовного спілкування. Розглянуто проблему сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іношомовного спілкування.

Ключові слова: критерій; рівень; готовність; іношомовне спілкування; студенти вищих навчальних закладів; сфера туризму.

Міжнародний туризм є одним із основних видів економічної діяльності, складною і комплексною сферою, яка суттєво впливає як на структуру і загальну ситуацію у світовій економіці, так і на окремі підприємства більшості країн.

Сьогодні надзвичайно актуальною є проблема підготовка спеціалістів нового профілю – менеджерів туризму та готельного господарства, наділених новим економічним мисленням, озброєних не лише професійними знаннями і вміннями високого рівня, але й які володіють іноземними мовами на рівні, достатньому для здійснення іншомовного професійного спілкування тобто готові до іншомовного професійного спілкування.

Отримані результати досліджень та аналіз наукової літератури свідчать про те, що питання готовності студентів до здійснення іншомовного спілкування є надзвичайно складним та значущим. А відтак мета статті полягає у визначенні критеріїв та рівнів сформованості у студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, готовності до іншомовного спілкування.

У психолого-педагогічній літературі даються різні визначення поняття «критерій». У своєму дослідженні будемо виходити з поняття «критерій», яке аналогічно розглядають Д. Н. Узнадзе та Ю. Н. Кулюткін. Так, Д. Н. Узнадзе розглядає поняття «критерій» як ознаку, відповідно до якої визначається оцінка, мірило для оцінювання якості предмета чи явища; ознака, узята за основу класифікації [6]. Ю. Н. Кулюткін поняття «критерій» розуміє як ознаку, на основі якої оцінюється що-небудь; тобто яка є мірилом суджень [4].

Визначаючи критерії готовності до іншомовного спілкування, враховували вимоги, що ставляться до вибору критеріїв взагалі, а саме: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису [6].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та результатів власного дослідження нами виділено такі структурні компоненти готовності студентів сфери туризму до іншомовного спілкування:

1. Комунікативно-мотиваційний.
2. Змістовий.
3. Процесуальний.
4. Самооцінний.

Розглянемо їх зміст. Комунікативно-мотиваційний компонент готовності до іншомовного спілкування відображає формування позитивної мотивації майбутніх фахівців сфери туризму щодо іншомовного спілкування. Змістовий компонент готовності до іншомовного спілкування спрямований на оволодіння студентами змістом іншомовного спілкування. Процесуальний компонент готовності до іншомовного спілкування відображає формування необхідних вмінь та навичок студентів щодо адекватної мовленнєвої поведінки у відповідних мовленнєво-комунікативних ситуаціях. Самооцінний компонент готовності до іншомовного спілкування відображає самостійну і виважену оцінку студентом власної комунікативної поведінки у процесі спілкування та комунікативних здібностей співрозмовника.

Відповідно до структурних компонентів готовності студентів до іншомовного спілкування (комунікативно-мотиваційного, змістового, процесуального, самооцінного) визначено та обґрунтовано такі критерії сформованості готовності студентів до іншомовного спілкування, за допомогою яких можна визначити ефективність формування компонентів готовності, а саме:

- позитивна мотивація студентів щодо іншомовного спілкування (комунікативно-мотиваційний компонент);
- оволодіння студентами змістом іншомовного спілкування (змістовий компонент);
- формування умінь і навичок студентів щодо адекватної мовленнєвої поведінки у відповідних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (процесуальний компонент);
- формування умінь у студентів самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку в процесі спілкування та комунікативні здібності співрозмовника (самооцінний компонент).

Розкриємо їх зміст.

1. Критерій сформованості позитивної мотивації студентів щодо іншомовного спілкування характеризується потребою людини спілкуватися іноземною мовою. Будь-яка мотивація пов'язана з цілою низкою специфічних чинників тієї діяльності, до якої вона входить: по-перше, самою освітньою системою, освітнім закладом; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, індивідуальними особливостями особи, яка навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, її взаємодія з іншими студентами тощо); по-четверте, індивідуальними особливостями педагога і, насамперед, його ставленням до студента, до справи; по-п'яте, особливостями навчального предмета [1].

Оскільки інтерес – це мотив, який діє в силу своєї емоційної привабливості та пробуджує відповідну діяльність, тому відчуття інтересу – це ті позитивні емоції, які переживає людина протягом цікавої для неї навчальної або професійної діяльності [7].

Суттєвим чинником, який зумовлює спілкування іноземною мовою, є потреба особистості спілкуватися. Завдання викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах сфери туризму, на нашу думку, полягає у формуванні стійкого інтересу студентів до предмета, а головне – довести необхідність іншомовного спілкування як одного з важливих складників майбутньої діяльності за фахом.

2. Критерій оволодіння студентами змістом іншомовного спілкування характеризується практичним оволодінням студентами чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, письмом, читанням); вмінням використовувати іноземну мову як засіб для професійного самовираження і кар'єрного росту.

3. Критерій сформованості умінь і навичок студентів щодо адекватної мовленнєвої поведінки у відповідних мовленнєво-комунікативних ситуаціях характеризується формуванням умінь і навичок студента правильно спілкуватись іноземною мовою із урахуванням ситуації спілкування. Орієнтуватись у ситуації, означає вироблення такої лінії спілкування, коли постійно контролюється його хід, тобто думки висловлюються чітко й логічно, комунікативні завдання розв'язуються вчасно. Отже, необхідним елементом у процесі спілкування є створення емоційної атмосфери, яка задовольняла б усіх його учасників. Необхідно сприймати співрозмовника емоційно, враховуючи його особистісну природу, вміти проаналізувати його проблемами, переживаннями, поспівчувати у разі необхідності тощо. З іншого боку, виникає необхідність у самопрезентації, що передбачає наявність умінь відтворити в очах співрозмовника такий власний образ, який би спрацював на підвищення професіоналізму. З цією метою слід бути особливо уважним до власної поведінки та емоцій.

4. Критерій сформованості умінь студентів самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку в процесі спілкування та комунікативні здібності співрозмовника характеризується тим, що підготовка до ефективного професійного й особистісного спілкування іноземною мовою не може обмежуватися тільки певним обсягом теоретичних і практичних знань, умінь і навичок. Важливо усвідомити (і навчити цього студентів), що успішність їхньої майбутньої діяльності багато в чому залежатиме від того, наскільки вони зможуть обґрунтовано, об'єктивно та адекватно оцінювати власні комунікативні успіхи та комунікативні здібності співрозмовника.

Враховання взаємодії та взаємозалежності зазначених критеріїв дозволили нам виділити три рівні сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: високий, середній, низький. Рівень готовності студентів до іншомовного спілкування відображається рівнем сформованості зазначених вище критеріїв і показників, які ці критерії розкривають.

Високий рівень сформованості готовності студентів до іншомовного спілкування відображає ситуацію, коли діяльність студентів у вивченні іноземних мов значно активізувалася і характеризується послідовністю, систематизованістю. Студенти цього рівня вирізняються високою потребою в спілкуванні іноземною мовою, вони усвідомлено підходять до іншомовного спілкування як засобу комунікації, характеризуються майстерністю та здатні

правильно і творчо вирішувати питання в комунікативних ситуаціях іншомовного спілкування. Студенти високого рівня самодостатні і не мають потреби в ініціативі й допомозі з боку інших.

Середній рівень сформованості готовності до іншомовного спілкування відображає ситуацію, коли студенти, які розуміють і усвідомлюють важливість знань з іноземних мов, мають стійкий інтерес до їх вивчення. Рівень знань, умінь і навичок іншомовного спілкування хоча і не достатньо систематизований, але високий, що дозволяє говорити про сформованість готовності до іншомовного спілкування. На цьому рівні знаходяться студенти, які позитивно ставляться до вивчення іноземної мови й імовірності спілкування нею, усвідомлюють значущість іншомовної підготовки і свідомо докладають зусиль для оволодіння достатніми практичними вміннями, необхідними для успішної взаємодії та спілкування іноземною мовою. Однак такі студенти мають потребу в постійній ініціативі з боку інших. Названа категорія студентів характеризується адекватною самооцінкою і завзятістю, проте вони не самостійні й не достатньо активні в комунікативній діяльності.

Низький рівень сформованості готовності до іншомовного спілкування відображає ситуацію, коли у студентів спостерігається нестійкий інтерес до вивчення іноземних мов, вони можуть тільки емоційно узагальнювати інформацію про специфіку і механізми іншомовного спілкування та роль комунікативної підготовки в професійному становленні фахівця сфери туризму. На цьому рівні студенти, як правило, засвоїли основні специфічні вміння, але не володіють високою якістю знань, умінь та навичок іншомовної комунікативної компетенції тобто спостерігається низький рівень мовленнєвих умінь і навичок іншомовного спілкування. Студенти не можуть критично оцінити свою поведінку в ситуаціях спілкування іноземною мовою.

Таким чином, оцінюючи рівень сформованості готовності студентів до іншомовного спілкування, орієнтувалися на визначені критерії та компоненти готовності студентів до іншомовного спілкування. Для кожного із них були відібрані та адаптовані валідні діагностичні методики.

Розглянемо їх.

**Критерії сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму
готовності до іншомовного спілкування та методика їх перевірки**

Етапи дослідження	Критерії сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування	Методика перевірки критеріїв сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування
Вивчення позитивної мотивації студентів щодо іншомовного спілкування	Критерій сформованості позитивної мотивації студентів щодо іншомовного спілкування (комунікативно-мотиваційний компонент).	Опитувальник «Ставлення студентів до вивчення іноземних мов» (автор: Л. П. Гапоненко)
Вивчення рівня усвідомленості знань студентів щодо змісту іншомовного спілкування та дослідження рівня сформованості знань, умінь і навичок оволодіння студентами змістом іншомовного спілкування	Критерій оволодіння студентами змістом іншомовного спілкування (змістовий компонент)	- Опитувальник «Вивчення усвідомленості знань студентів про іншомовне спілкування» (автор: Л. П. Гапоненко). - Розроблені завдання, що асоціюються з чотирма видами іншомовної мовленнєвої діяльності, а саме: аудіюванням, говорінням, читанням і письмом

Дослідження рівня сформованості у студентів комунікативних навичок і умінь орієнтуватись у професійно спрямованих ситуаціях спілкування	Критерій сформованості умінь і навичок студентів щодо адекватної мовленнєвої поведінки у відповідних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (процесуальний компонент)	Тест «Перевірте рівень своєї комунікабельності» (автори: І. Н. Горелов та М. В. Зюсько)
Вивчення рівня умінь студентів давати самостійну оцінку власній комунікативній поведінці та комунікативним здібностям співрозмовника	Критерій сформованості умінь студентів самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку в процесі спілкування та комунікативні здібності співрозмовника (самооцінний компонент)	Методика «КОЗ-2» (автори: В. В. Синявський і Б. О. Федоришин)

1. *Критерій сформованості позитивної мотивації студентів щодо іншомовного спілкування (комунікативно-мотиваційний компонент)*. Оскільки результативність будь-якої діяльності визначається наявністю позитивної мотивації до здійснення цієї діяльності, розпочали дослідження з вивчення комунікативно-мотиваційного компонента готовності студентів, вищих навчальних закладів сфери туризму, до іншомовного спілкування.

Характер ставлення майбутніх фахівців сфери туризму до оволодіння іншомовним професійним спілкуванням вивчався за допомогою опитувальника «Ставлення студентів до вивчення іноземних мов», автор – Л. П. Гапоненко [1], у якому пропонувалося висловити своє ставлення до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, вибравши один із чотирьох запропонованих варіантів відповіді:

- не хочу вивчати іноземну мову взагалі;
- вивчаю іноземну мову тільки для того, щоб мати гарну оцінку в дипломі;
- хотілося б вивчити іноземну мову на рівні спілкування, але для цього необхідно багато часу і зусиль, яких я не хочу докладати;
- вивчаю іноземну мову для того, щоб спілкуватися на належному професійному рівні з представниками інших культур.

За результатами обробки відповідей нами було виокремлено три групи студентів, які характеризуються різним ставленням до іншомовного спілкування:

- пасивне ставлення (низький рівень) – мотиви комунікативної діяльності стимулюються ззовні;
- позитивне ставлення (середній рівень) – наявність нестабільних мотивів комунікативної діяльності;
- активно-творче ставлення (високий рівень) – наявність внутрішньої стійкої мотивації.

2. *Критерій оволодіння студентами змістом іншомовного спілкування (змістовий компонент)*. З метою вивчення рівня усвідомленості студентами знань про іншомовне спілкування та його ролі в майбутній професійній діяльності нами пропонувався опитувальник «Вивчення усвідомленості знань студентів про іншомовне спілкування», автор – Л. П. Гапоненко [1].

Знання і уявлення про іншомовне спілкування умовно зараховувалися нами до змістового компонента готовності до іншомовного спілкування. Отримані результати розподілялися за такими рівнями:

- емоційний рівень (низький) – характеризується тим, що студенти можуть лише емоційно узагальнювати знання про іншомовне спілкування і його місце в професійній діяльності майбутнього фахівця туристичної сфери, та й то лише на вербальному рівні. На практиці вони не можуть досягти позитивних результатів у комунікативній взаємодії;

- недиференційований рівень (середній) – розрізнявальною ознакою його є те, що на цьому рівні студенти не володіють достатніми знаннями й уявленнями про іншомовне спілкування та особливості комунікативної взаємодії іноземною мовою;

- рівень узагальнення наявних знань (високий) – властивий студентам, що досягли майстерності в здатності спонтанно і творчо підходити до вирішення різних ситуацій спілкування іноземною мовою, яку вони усвідомлено використовують як засіб встановлення і підтримання контактів із закордонними фахівцями і як спосіб їх професійного самовдосконалення.

Кожен рівень відповідно до усвідомленості професійної поінформованості та показника пережитого студентами ставлення оцінювався за трьохбальною системою: рівень емоційного узагальнення знань – 1 бал, рівень недиференційованого узагальнення – 2 бали, рівень узагальнення наявних знань – 3 бали.

3. *Критерій сформованості умінь і навичок студентів щодо адекватної мовленнєвої поведінки у відповідних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (процесуальний компонент).* Безумовно, ефективність здійснення студентами спілкування іноземною мовою залежить від характеру сформованості комунікативних умінь і навичок. Якщо студент не працює над розвитком комунікативних умінь, то це породжує багато труднощів: нерозуміння співрозмовника, неадекватна реакція на його мовлення, нерозуміння предмета спілкування, неточність інформації, «закомплексованість» у спілкуванні, невпевненість, отже, нездатність орієнтуватися в різних комунікативних ситуаціях.

З метою з'ясування рівня вихідних знань, умінь і навичок іншомовного професійного спілкування у студентів ми використовували тест «Перевірте рівень своєї комунікабельності», автори – І. Н. Горелов та М. В. Зюсько.

4. *Критерій сформованості умінь студентів самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку в процесі спілкування та комунікативні здібності співрозмовника (самооцінний компонент).* Уміння самооцінки є невід'ємним компонентом готовності майбутніх фахівців сфери туризму до іншомовного спілкування як складного особистісного утворення, формування якого неможливе без того, що особистість повинна вміти об'єктивно оцінювати ступінь розвиненості своїх здібностей і якостей з метою їх удосконалення. У цьому випадку діагностуються потенційні можливості особистості в розвитку її комунікативних здібностей. На такій теоретичній основі розроблена методика «КОЗ-2». Автори методики – В. В. Синявський і Б. О. Федоришин [4]. В основі розробки – відомі проєктивні методики анкетного типу.

Проєктивний опитувальник дозволяє виявляти стійкі показники комунікативних нахилів. Особливості цього методу полягають у тому, що досліджуваний проєктує свої властивості, особливості своєї поведінки в ситуації, що запропоновані ззовні. Показники можуть бути від 1 до 0. Показники, близькі до 1, засвідчують високий рівень прояву комунікативних здібностей, близькі до 0 – низький рівень. Оцінний коефіцієнт К – це первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження. Для якісної стандартизації результатів використовується шкала оцінок, в якій кількісному показнику К відповідає певна оцінка.

Шкала оцінок комунікативних нахилів

К	№	Рівень вияву
0,10 – 0,55	1	Низький
0,56 – 0,75	2	Середній
0,76 – 1,00	3	Високий

Інтерпретація результатів. 1 – це надзвичайно низький рівень прояву нахилів до комунікативної та організаторської діяльності. Людина не прагне до спілкування, відчуває незручність у новому оточенні, надає перевагу проведенню часу на самоті, обмежує коло знайомств, відчуває трудність у налагодженні контактів, не схильна відстоювати власну точку зору, важко переживає образи; в багатьох випадках уникає самостійного прийняття рішень.

2 – такі люди прагнуть до міжособистісних контактів, відстоюють власну точку зору, самостійно планують роботу. Але дуже часто залежать від сприятливості ситуації.

3 – в цьому випадку людина не відчуває утруднень при встановленні контактів; легко почувається в новій ситуації; постійно прагне розширювати коло знайомств; проявляє ініціативу в спілкуванні, здатна самостійно приймати рішення в критичній ситуації.

Таким чином, у процесі дослідження нами визначено та обґрунтовано критерії сформованості готовності до іншомовного спілкування та показано доцільність використання трьох рівнів для оцінювання сформованості у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування (високий, середній та низький).

Список використаних джерел

1. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: Дис. ...канд. пед. наук: 13. 00. 04. / Л. П. Гапоненко. – Кривий Ріг, 2003. – С. 57
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 82
3. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13. 00. 04. / С. В. Козак. – Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2001. – 20 с.
4. Конфликты. Пути их преодоления / Под ред. В. В. Синявского. – К., 1991. – 189 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
6. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М., 1996. – С. 135-327.
7. Узнадзе Д. Н. Установка у человека / Д. Н. Узнадзе // Хрестоматия по вниманию. – М. : Просвещение, 1976. – 234 с.

International tourism is one of the main economic activities, difficult and complex area that greatly affects both the structure and the overall situation in the global economy and on individual companies in the most countries.

Today the problem of training of new profile specialists, managers of tourism and hotel industry, is an extremely important. They should be given the new economic thinking, armed not only by professional knowledge and skills of high level, but also have a foreign language at a level sufficient to make foreign language professional communication that is ready to commit professional foreign language communication.

The results of research and analysis of the publications indicate that the question of students' readiness to commit foreign language communication is extremely complex and significant. Therefore, in order to identify the dynamics of formation of the students' readiness to foreign language communication, the characteristics of levels of its formation, the purpose of the article is to determine the criteria of future tourism specialists' formation of readiness to foreign language communication. According to the structural components of students' readiness to foreign language communication (communicative and motivational, contents, procedural, self-evaluative), we identified and justified the following criteria of formation of students' readiness to foreign language communication, namely: positive students' motivation to foreign language communication (communicative and motivational component); mastering the content of foreign language communication (contents component); the formation of students' skills about appropriate behavior in speech-appropriate and communication situations (procedural component); forming students' skills to evaluate their own communicative behavior in the communication process (self-evaluative component).

Taking into account the interaction and interdependence of these criteria we defined three levels of future tourism specialists' readiness to foreign language communication: high, medium and low.

Key words: *criterion; level; readiness; foreign language communication; students of higher educational institutions, tourism sphere.*

УДК: 378. 011. 3-057. 87 : 37. 017

*Мар'яна Гордійчук
Mariana Hordiichuk*

МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

METHODS OF ACTIVISATION COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Серед багатьох аспектів дошкільної лінгводидактики проблема розвитку мовленнєвих умінь і навичок у дітей дошкільного віку завжди привертала увагу як теоретиків, так і практиків.

Своєчасне і якісне засвоєння правильної звуковимови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мова стає предметом вивчення з початку шкільного навчання, то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей усвідомлене ставлення до усного мовлення як мовної дійсності.

У класичній і сучасній лінгводидактичній науці рівень мовлення вважається одним із основних показників розумового розвитку дитини, проте в сучасній методиці особливості усвідомлення дошкільниками мовної дійсності, зокрема потенційні можливості їхнього мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі, вивчено недостатньо. Дослідження окресленої проблеми, без сумніву, важливе як для загального мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, так і для їхньої підготовки до систематичного навчання в школі.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, загальні когнітивні навички, умови оптимізації працездатності, цілеспрямованості вивчення, мотивації вивчення, методика викладання.*

Упродовж усього дошкільного віку головним інструментом виховання дитини є слово як найважливіший важіль збереження соціальної традиції, а художнє слово, на нашу думку, неодмінно підсилює його значущість. Тому рекомендуємо використовувати художні твори, у яких змальовано позитивну парадигму виховання словом з метою підсилення соціально – значимих понять, як одвічно цінних: материнство (В. Сухомлинський «Найгарніша мама»), родина (Т. Шевченко «Садок вишневий»), героїство (українська народна казка «Два Івани»), праця (В. Сухомлинський «Я вирощу внучку, дідусю»), радість (В. Байкова «Казочка про зажурений шланг»), допомога (М. Стельмах «Колосок до колоска»), слухняність батькам (К. Ушинський «На що тобі?», В. Струтинський «Жива казка») та ін. Не можна не згадати серйозну роль малих фольклорних жанрів у цьому аспекті.

У результаті спостереження за поведінкою дітей у книжковому куточку, як у зоні самостійної художньої діяльності дошкільників, уважаємо цілком правомірним продовжувати психолого-педагогічний супровід цієї діяльності у формі консультацій дітей вихователями. На нашу думку, в дошкільному віці процесом взаємодії дошкільників з книгами, в будь-якому випадку, потрібно керувати, але за законом збалансованої дієвої допомоги, бо за словами Є. Фльоріної, «пасивне керівництво..., так само як і активне, але помилкове керівництво дають небажану реакцію спаду інтересу»

Книжки пояснюють дітям світ. Життя не зупиняється ні на мить, і, звертаючись до книги, дитина багаторазовим перечитуванням творів може досягти сприйманням, розумом, почуттям, його мінливості і різнобарвності. Молодші учні можуть усвідомити також найскладніші речі, якщо письменник говорить з ними доступною та образною мовою. Чим глибші й абстрактніші

ідеї, які треба донести до серця і розуму дитини, тим доступнішими й емоційнішими мусять бути мова та образи твору.

Водночас, українська мова виконує дві найважливіші функції – є засобом розвитку особистості й засобом пізнання та спілкування. Відомо, що розвиток людини відбувається в розумовому й емоційному планах.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати ефективні методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності як умова мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, навчання і виховання дошкільників посідає художнє слово. Його вплив на мовну освіту дітей було розкрито в роботах видатних учених, педагогів, письменників (О. В. Духнович, С. Ф. Русова, Г. С. Сковорода, І. І. Срезневський, Є. І. Тихеева, К. Д. Ушинський, І. Я. Франко та ін.).

Розуміння сутності комунікативно-мовленнєвого розвитку та особливостей його перебігу у дошкільному віці дає нам право перейти до розгляду досліджень, які стали засадничими при визначенні чинників та критеріїв комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Це питання умовно розподілимо на такі напрями: визначення сутності поняття «розвиток» у контексті окресленої проблеми; огляд чинників комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника; встановлення критеріїв комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

Поняття «розвиток» учені трактують по-різному. Розвиток, перш за все, характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів, структур.

Розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв). Загальними характеристиками розвитку (за Л. І. Анцифоровою) є: незворотність, прогрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змінення і збереження. Американський психолог Р. Сірс уважав, що природу дитячого розвитку визначає практика дитячого виховання

Дослідження дошкільної ланки освіти засвідчують, що художнє слово є ефективним засобом розширення кола дитячих уявлень про природу й довкілля, збагачення запасу різногалузевих знань, а також морального та емоційно-ціннісного розвитку. Водночас, будь-який літературний твір – фольклорний чи авторський – має стимулювати мовленнєву й інтелектуальну активність дитини, її мислення та уяву, бути для маленького читача (слухача) об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій.

Для експериментального дослідження розвитку мовлення старших дошкільників можна використати такі психодіагностичні методики:

- з метою виявлення рівня розвитку мовлення – «Методика Ебінгауза»;
- з метою визначення рівня розуміння граматичних конструкцій – «Методика вивчення розуміння ситуацій на основі слухового та зорового сприймання», «Тест розрізнення та вибору фонем»;
- з метою визначення індивідуальних особливостей у вияві літературної творчості – методика «Придумай казку».

Про досягнення певного рівня психічного розвитку дитини свідчать новоутворення віку. Так, уява є центральним психологічним новоутворенням дітей дошкільного віку. Якщо проаналізувати Державні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку, то уваги цьому психічному процесу приділяється якнайменше. Традиційно складена і традиційно наявна у нас система дошкільного виховання і навчання фактично не містить у собі (або містить недостатньо) спеціальних заходів, спрямованих на послідовний і стематичний розвиток у дітей уяви. В цих умовах їхня уява розвивається, в основному, лише стихійно і в результаті, як правило, не досягає високого, а нерідко навіть і задовільного рівня свого розвитку.

Причиною такої ситуації є складність самого процесу розвитку уяви. І, як зазначає О. Є. Кравцова, уяві неможливо навчити так само, як навчаємо дітей складати числа або дізнаватися літери.

Основним і найбільш радикальним засобом виходу з цього положення, звичайно ж, є зміна змісту і методів навчання, їх спеціальна орієнтація на розвиток у дітей здатності до творчості.

Одним із часткових, доступних способів зміни описаної ситуації є цілеспрямований розвиток уяви дітей у ході спеціально організованих у межах дошкільного закладу ігрових занять, спрямованих на розвиток особистості дитини-дошкільника та її уяви.

Розглянемо, як можна засобом художнього слова сприяти розвитку особистості дитини, мовлення та розвитку її уяви як одного з новоутворень дошкільного віку.

Так, наприклад, під час ознайомлення дітей з віршем «Вишеньки», можна запропонувати:

- Намалювати віршик.
- Описати за уявою образи персонажів.
- Уявити, що буде потім.
- Виготовити з паперу або покидькового матеріалу дерево вишні, або сімейне дерево.
- Зобразити міміку та жести дітей.
- Розіграти етюд за віршем.
- Уявити себе деревом і передати його думки і почуття.
- Назвати, якомога більше шляхів використання вишень людиною.
- Назвати якнайбільше слів для опису вишеньок.
- Назвати, які фрукти схожі на вишеньки.
- Придумати казку про вишні.

Запропонувати пограти в гру «Уяви собі...», «... якби раптом ожили усі фруктові дерева: груша, слива, яблуна, вишня тощо. Що б вони тобі сказали?» – кажете ви дитині, пропонуючи пограти в гру «Уяви собі...». У відповідь на ваше питання малюк повинен придумати, що ж таке важливе могли б сказати йому дерева. Ідеї можуть бути найнеймовірніші і найсмішніші (за І. А. Барташніковою, О. О. Барташніковим) [4].

- Пограти в гру «Я – листочок».
- Як ви думаєте, яка зараз пора року?
- Подивитися у віконце – скільки красивих листочків. І жовтих, і зелених, і червоних! А хотіли б ви зараз побути красивими листочками? Ну, тоді давайте перетворимося на різнокольорові листочки.
- Закрийте очі. Я рахую: «Раз, два, три». Ось ви і листочки. Хто жовтий листочок, хто червоний, а хто зелений. Живуть наші листочки на могутньому дереві.
- Ось яке могутнє дерево!
- Осіннє сонечко пригріває, листочкам дуже приємно.
- Але раптом подув сильний вітер, і всі листочки задзвеніли пісеньку: «Дме, дме вітер, дме-задуває, жовті листочки з дерева зриває і...».

Від сильного вітру листочки один за іншим стали падати на землю. Падають листочки на землю плавно, нечутно. Лягли на землю і відпочивають. А вітер тут як тут, знову підхопив листочки і підганяє їх, підганяє, листочки знову задзвеніли свою пісеньку: «... І летять листочки, кружляють по доріжці, падають листочки прямо до нас під ніжки».

Наші листочки шарудять від вітру.

І опинилися листочки на веранді дитячого садка.

Забилися вони в кут веранди, щоб вітер їх не знайшов.

І так на веранді заснули.

А нам, дітки, пора повертатися в групу.

Закрийте всі очі, я рахую до трьох, і ви розплющете очі: «Раз, два, три».

Ось ми і повернулися назад (за О. О. Аляб'євою) [3, с. 21].

Проведена робота показала, що дітям набагато цікавіше створювати щось нове, оригінальне (казки, поробки, малюнки), ніж відтворювати раніше сприйняте. Така діяльність хоча і є цікавою, але ж вона одночасно є і важкою для дитини. Дуже часто діти намагаються передати уже відомий зміст, навіть не змінюючи його. Однією з причин такого явища є недосконалість системи освіти, коли дитина вважає вірною ту відповідь, яку повторила за вихователем.

Ефективність процесу виховання дітей дошкільного віку з придбанням належного соціокультурного досвіду та активізації мовленнєвих умінь і навичок вбачаємо у синергетичності впливів родини та ДНЗ. Для реалізації означеної ідеї вважаємо за необхідне створення умов:

- створення єдиного соціокультурного контексту виховання і спілкування у ДНЗ та в сім'ї, розгляд дитячих інтересів з урахуванням чинників соціального та полікультурного середовища (родина, ДНЗ, культурно-просвітницькі установи);
- забезпечення вихователя соціокультурним інструментарієм;
- забезпечення різноманітності форм та змісту занять із використанням фонду дитячої літератури.

Не затьмарювати живої, безоглядної дитячої віри в дивосвіт, відкривати перед дитиною життєдайні фольклорні джерела, будити в ній творчі початки, провокувати могутній поштовх фантазії – у цій поетизації дитячої душі – глибокий сенс педагогіки Лесі Українки, який ще маємо осягнути. Впевнились, що поетичні твори поетеси, написані для дітей, сповнені радістю, оптимізмом, любов'ю до життя, навчають добру. Ліричний світ цих поезій надзвичайно образний, із відчутними народно-поетичними мотивами.

Художній стиль відіграє в житті дитини важливішу роль, ніж у дорослих. Окрім того, що фольклор (у першу чергу) і художня література відкривають духовний світ перед дитиною, вони виконують ще й дидактичну функцію. По-перше, вироблені спеціальні жанри, що розвивають мовний апарат, вправляють дитину у вимові окремих звуків, складних звукосполук. По-друге, цей стиль активізує мовний розвиток. Чому? Завдяки ритмізованості і римах художніх текстів дитина легко запам'ятовує їх і при потребі користується як зразками. Чим менша дитина, тим менший у неї і запас слів, і досвід їх поєднання, тим більша потреба у готових мовних формулах. Це помічаємо у випадках, здавалось, немотивованого вживання фрагментів художніх текстів (та їх перефразування) відповідно до ситуації. Поступово готові зразки стають моделями, за якими дитина формулює вже цілком самостійно свої думки. Отже, мовний розвиток віддзеркалює те, яке місце посідає в житті дитини поетичне слово, а різні прояви художнього стилю самої дитини створюють підґрунтя для формування яскравої мовної особистості. Звичайно, марно вимагати від кожного однакового оволодіння основами художнього стилю, але прагнути варто.

Використання художнього слова в практиці роботи з дошкільниками слугує ефективним засобом розвитку мовлення та мислення, що забезпечує успішне виконання ними навчальної та пізнавальної діяльності.

Отже, ефективність процесу виховання дітей дошкільного віку з придбанням належного соціокультурного досвіду, який характеризується паралельним ушляхетненим розвитком емоцій, нахилів, інтересів убачаємо у синергетичності впливів родини та ДНЗ. Для реалізації означеної ідеї вважаємо за необхідне створення умов:

- створення єдиного соціокультурного контексту виховання і спілкування в ДНЗ та в сім'ї, розгляд дитячих інтересів з урахуванням чинників соціального та полікультурного середовища (родина, ДНЗ, культурно-просвітницькі установи);
- забезпечення вихователя соціокультурним інструментарієм;
- забезпечення різноманітності форм та змісту занять з використанням фонду дитячої літератури.

Список використаних джерел

1. Аматыєва О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / О. П. Аматыєва. – Одеса, 1997. – 24 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – Київ : Світич, 2008.
3. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. Богуш. – Одеса : Ярослав, 2004. – 175 с.
4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – Київ : Вища шк., 2007. – 542 с.

5. 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.
6. Гончаренко А. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей // Дошкільне виховання. – 2004. – №7. – С. 22-23.
7. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навчально-методичний посібник до Базової програми «Я у Світі» / А. М. Гончаренко. – Київ : Світич, 2009.
8. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей / за наук. ред. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2000. – 268 с.
9. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – Київ : Знання, 1963. – 80 с.
10. 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.
11. Український педагогічний словник / [укл. С. Гончаренко]. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
12. Федорович Л. О. Підготовка дітей до навчання: сучасний підхід / Л. О. Федорович // Зб. наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Вип. 1. – Полтава, 2001. – С. 66–71.
13. Швалб Ю. М. Возрастная психология : учебное пособие / Ю. М. Швалб, И. Ф. Муханова. – Донецк : Норд-Пресс, 2005. – 305 с.

This problem is a key one at the beginning stage of teaching because due to the optimal structure of the teaching process every pupil of the class learns the material according to his/her maximum abilities at the moment moving at the same time ahead in his/her development.

That is why the optimization of teaching foresees the obligatory optimization of pupils' studying abilities. The state of the problem of the formation of junior pupils' general cognitive skills in the psychological and pedagogical literature and teaching 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 each pupil's interest and responsibility to study is one of the main tasks of formation of the motivation sphere of the pupil's personality. At junior school age it has such peculiarities: 1) the pupil is ready to get the goals set by the teacher but only for a short period; 2) the pupil is able to determine the importance of the lesson's goals, but he/she has no skills to compare the goals with his/her abilities and it often causes lowering of the motivation of study.

It is determined that the optimization of studying demands active creative work and special work with training motivation.

Key words: *general cognitive skills, conditions of the optimization of the ability to work, purposefulness of study, motivation of study, technique of teaching.*

УДК 373. 3. 016:811. 161. 2

*Наталія Гудима
Nataliia Hudyma*

ТЕХНОЛОГІЇ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СИНОНІМАМИ

TECHNOLOGIES OF MAKING JUNIOR PUPILS' SPEECH EXPRESSIVE USING SYNONYMS

У статті проаналізовано чинну програму та шкільні підручники з української мови для початкових класів на наявність у них вправ і завдань, які сприяють увиразненню мовлення молодших школярів синонімами; виокремлено умови, дотримання яких сприяє тому, щоб робота над синонімами в початкових класах була ефективною; обґрунтовано ефективність використання педагогічних технологій для увиразнення мовлення молодших школярів синонімами та окреслено методи і прийоми формування в учнів точного, ясного мовлення, вмінь вибирати відповідні синонімічні варіанти.

Ключові слова: *увиразнення мовлення; педагогічні технології; синоніми; чинна навчальна програма та шкільні підручники; інтерактивні, ігрові, диференційовані, інтегративні технології навчання; технологія модульного навчання; урок української мови; початкові класи.*

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення молодших школярів є синоніми, які надають мові точності, ясності, барвистості. Саме за допомогою синонімів досягається точність зображення предмета, чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови натрапляємо на таке визначення синонімів, як «слово, близьке або тотожне за значенням до іншого, але відмінне від нього звуковою формою» [3, с. 1317].

Синоніми використовують для підвищення виразності мови, що дозволяє уникати одноманітності.

Проблема вивчення синонімів як лексико-семантичної категорії цікавила багатьох лінгвістів та методистів. Так, Ф. І. Буслаєв, І. І. Срезневський, В. П. Шереметевський та ін. рекомендували вивчати не лише граматику та орфографію, але й мову «в усьому її розмаїтті», живе слово, що давало б змогу розкрити перед учнями невичерпне багатство народного мовлення.

На важливість систематичного збагачення мовлення учнів синонімами звертали увагу М. С. Рождественський, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаєва. Проблеми вивчення синонімії в шкільному курсі мови присвятили свої роботи В. Я. Мельничайко, Л. М. Марченко, М. С. Вашуленко, А. М. Гольдберг, Н. К. Нікітіна, Ю. В. Новікова, М. І. Оморокова, Г. І. Сніткіна та ін.

Окремим аспектам роботи з синонімами на уроках української мови в початкових класах присвячені дисертаційні дослідження Л. М. Марченко, Л. Б. Попової, Т. Л. Грубої, Р. Г. Ізмайлової, К. А. Сидоренко, Н. А. Гац, Н. І. Лазаренко та ін.

Ф. І. Буслаєв, будучи прихильником всебічного навчання мови, вперше вносить до шкільного курсу розділ вивчення слова і словника, який дозволяв розкрити учням багатство засобів рідної мови. У своїй книзі «О преподавании отечественного языка» пропонує порядок з іншими лексичними пластами знайомити учнів із синонімами, на мовленнєвих прикладах показує сферу їх уживання. Роботу над словом відомий мовознавець пов'язує з вивченням граматики та читанням.

Ідеї Ф. І. Буслаєва зробили значний вплив на шкільну практику. І. І. Срезневський, К. Д. Ушинський, В. П. Шереметевський уважали, оволодіння лексичним багатством і граматичними формами одним із найважливіших завдань навчання української мови.

Так, відомий педагог і методист М. Ф. Бунаков уважав, що розвиток «дара слова» є одним із важливих завдань викладання української мови. Розробляючи проблеми навчання української мови, а саме питання збагачення словника, науковець керувався положенням про те, що найголовнішим завданням, яке ставиться перед учителем української мови, є розвиток уміння «користуватися мовою для точного і складного висловлення своїх думок усно і письмово» [5, с. 86].

У перших програмах з української мови для початкового навчання (20-х – початку 30-х рр.) робота з синонімами планувалась у розділі «Розвиток усного і писемного мовлення». Вона полягала у складанні словників синонімів, які використовувалися в процесі формування навичок культури мовлення. Отже, аналіз найпоширеніших у практиці початкового навчання підручників з української мови цього періоду дає змогу стверджувати, що в них відсутні теоретичні відомості про синоніми, і тільки деякі вправи, націлюючи учнів на засвоєння певного орфографічного правила чи граматичного поняття, мають додаткові завдання на групування слів, близьких за значенням.

Ознайомлення зі словами, близькими за значенням, за програмою, починається з другого класу. У розділі «Слово» пропонуються «спостереження за вживанням у тексті слів, близьких за значенням» [6, с. 92-94]. Для ознайомлення з синонімами в 2 класі у програмі не відведено спеціального часу, воно здійснюється в процесі вивчення граматичного матеріалу. Проте, як лексичне явище, синоніми вивчаються не принагідно, а в роботі над розділом «Слово».

У 3 класі розділ «Слово» передбачає ознайомлення учнів із терміном «синоніми», залучення їх до спостережень за роллю синонімічних лексем у тексті. Для цієї роботи відведено дві години і рекомендується продовжувати її впродовж року в процесі вивчення інших розділів програми, насамперед у роботі над частинами мови [6, с. 95].

У 4 класі робота з синонімами передбачена в процесі вивчення всього курсу української мови. Завдання – сформулювати в учнів «уміння вибирати з ряду синонімів ті слова, які найбільше відповідають змісту». На кінець вивчення початкового курсу української мови молодші школярі, відповідно до програми, повинні вміти «знаходити в тексті синоніми; самостійно добирати до слів найуживаніші синоніми, вводити їх у речення» [6, с. 96].

Така програма з української мови сприяє засвоєнню учнями синонімів як лексичного поняття, створює сприятливі умови для вираження мовлення молодших школярів, підвищення їхньої мовленнєвої культури.

Водночас у програмі є й деякі недоліки. Найсуттєвішими із них вважаємо відсутність взаємозв'язку між рекомендаціями до вивчення синонімів і вимогами програми до умінь молодших школярів. Так, у переліку знань та умінь, які учні повинні набути на кінець кожного навчального року, в 2-3 класах, про синоніми не згадується. Лише в 4 класі школярі повинні вміти знаходити в тексті синоніми, самостійно добирати синоніми до найуживаніших слів та вводити їх у речення. На наш погляд, такі вимоги занижені, вони не націлюють учителів на використання набутих знань у роботі з розвитком мовлення учнів.

Отже, у результаті аналізу навчальних підручників з української мови для 2(1)–4(3) класів робимо висновок, що: а) у підручниках бракує вправ роботи з синонімами, зокрема на зіставлення синонімів зі спорідненими словами (на нашу думку, вони необхідні, оскільки у визначеннях і синонімів, і споріднених слів вживається термін «близькі за значенням слова»); б) не звертається увага учнів на ту особливість, що синоніми одного синонімічного ряду належать до тієї самої частини мови; в) відсутні вправи на визначення значень слів-синонімів та їх значеннєвих відтінків; г) вправи, призначені для розвитку зв'язного мовлення, не націлюють учнів на практичне застосування синонімів; ні програма, ні матеріал підручників не

визначають мінімального обсягу синонімів, яким мають оволодіти молодші школярі, і який може бути використаний учителем як практичний матеріал для вправ над синонімами.

Ця проблема й сьогодні викликає інтерес, оскільки синоніми є одним із найважливіших явищ у лексичній системі мови, вони відіграють важливу продуктивну роль у мовленні як засіб точного й образного висловлення думки, стилістичної диференціації текстів. Водночас технології вивчення синонімів у школі, і в її початковій ланці зокрема, залишаються недостатньо розробленими, що й зумовило *актуальність* нашої розвідки. Тому *метою статті* є проаналізувати чинну програму та шкільні підручники з української мови для початкових класів на наявність у них вправ і завдань, які сприяють увиразненню мовлення молодших школярів синонімами; виокремити умови, дотримання яких сприятиме тому, щоб робота над синонімами в початкових класах була ефективною; обґрунтувати ефективність використання педагогічних технологій для увиразнення мовлення молодших школярів синонімами та окреслити методи і прийоми формування в учнів точного, ясного мовлення, вмінь вибирати відповідні синонімічні варіанти.

У словниковій роботі варто пам'ятати про дві її частини: 1) ознайомлення з лексичною системою мови – вивчення нових слів, уточнення значення відомих, з'ясування багатозначності, синонімії, антонімії тощо; 2) використання лексичних засобів мови в мовленні – добір найбільш точного, яскравого слова, попередження та усунення лексичних огріхів. У першому напрямі важливим завданням є збагачення та систематизація потенційного словникового запасу дітей; а другий напрям сприяє удосконаленню їх мовленнєвої практики, підвищенню точності, багатства та виразності висловлювань. Пояснення значення слова, добір синонімів до окремих слів – це мовні вправи, а добір із синонімічного ряду, найбільш вдалого для запропонованого контексту, заміна в тексті менш точного або слова, що повторюється, іншим тощо – мовленнєві вправи [8, с. 64-65].

З огляду на це, методист Н. К. Нікітіна виокремлює низку умов, дотримання яких сприятиме тому, щоб робота над синонімами в початкових класах була ефективною: 1) якщо вправи над синонімами будуть проводитись систематично і планомірно; 2) якщо буде визначено той обсяг синонімів, що може бути використаний учителем, як практичний матеріал для вправ над синонімами. Такі вимоги вважаємо слушними.

Науковець виокремлює також основні вміння, що формуються в учнів у процесі роботи з синонімами: 1) розрізняти в мовленні близькі за змістом слова; 2) добирати до поданих слів синоніми; 3) замінити в тексті те чи те слово відповідним синонімом; 4) самостійно вживати в готовому тексті потрібне за змістом синонімічне слово; 5) самостійно вибрати зі свого словникового запасу для висловлення власної думки найвдаліший синонім [9, с. 96].

В основу сучасних програм і підручників з української мови для початкових класів покладено науково-теоретичні засади та методичні рекомендації, обґрунтовані в працях М. С. Вашуленка. Практичне вивчення синонімів у початкових класах, на думку дослідника, має здійснюватися за допомогою виконання різноманітних вправ на виявлення та зіставлення слів, близьких за значенням; самостійний добір синонімів та вживання їх у зв'язних висловлюваннях. Особлива увага звертається на те, щоб учні не тільки висловлювали й розуміли спільне або подібне між синонімами, а й усвідомлювали відмінності в їх значеннєвих відтінках.

Оскільки синонімічні відношення між словами найкраще виявляти в контексті, який дає змогу розкрити конкретні відтінки в значеннях синонімів із найбільшою повнотою, точністю, виразністю, то основним типом підготовчих вправ на використання синонімів у мовленні мають бути такі, що будуються на основі словосполучень і речень, зв'язних текстів. Ознайомивши учнів із синонімами, необхідно допомогти їм усвідомити не тільки лексичну, а й синтаксичну функцію, тобто показати, як за допомогою синонімів можна пов'язувати речення у зв'язному висловлюванні, уникаючи зайвих повторів.

При відборі певного лексичного мінімуму для організації роботи з синонімами М. С. Вашуленко радить керуватися такими відомими в сучасній методиці навчання

української мови критеріями: 1) частотність відібраних слів у загальнонавчальній лексиці сучасної української літературної мови; 2) урахування словникового запасу молодших школярів; 3) відбір синонімів у межах теми; 4) наявність забезпечення синонімів і синонімічних рядів у текстах вправ; 5) доступність відібраних синонімів і синонімічних рядів для розуміння учнями початкових класів; 6) необхідність створення бази для роботи над синонімами в середній ланці загальноосвітньої школи [2, с. 68-69].

Робота над синонімами повинна проводитися систематично й планомірно, за допомогою якої у школярів розвиваються навички уникати повторення тих самих слів, одноманітності викладу тощо. Від уміння з ряду синонімів вибрати одне слово, яке б найповніше передавало думку, залежить правильність, точність, образність вислову.

Типологія технологій у педагогічній теорії досить широка. На практиці рідко використовуються однотипні технології, вони частіше набувають інтегративного характеру, оскільки педагогічна технологія за своєю сутністю – комплексне утворення.

Учителям початкової школи добре відомі особистісно зорієнтовані, гуманно-особистісні технології; технології колективного взаємонавчання; співробітництва; розвивального навчання Л. В. Занкова, Д. Г. Ельконіна та В. В. Давидова, що широко використовуються в навчальному процесі.

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють технологію модульного та розвивального навчання; особистісно зорієнтовану, ігрову, диференційовану, інформаційно-комунікаційну, інтерактивну, проектну тощо технології навчання.

Велику увагу варто зосередити на особистісно зорієнтованому навчанні. Саме особистісно зорієнтоване навчання реалізується у багатьох новітніх освітніх технологіях: технології проектів, ігровій технології навчання, розвивальному, проблемному, диференційованому, інтерактивному навчанні тощо.

Розглянемо деякі з окреслених технологій навчання, які варто використовувати на уроках української мови для увиразнення мовлення молодших школярів за допомогою синонімів.

Так, тему «Зміна дієслів за числами» доречно пояснювати та активізувати знання учнів з цієї теми за допомогою *інтерактивних технологій навчання*, які в початковій школі застосовують найбільше.

1. «Навчаючи – вчуся». Учитель об'єднує учнів у групи. Кожна група отримує завдання. На виконання завдання дається 5 хв.

Завдання I: у поданих реченнях усунути за допомогою синонімів повторення слів з однаковим коренем і визначити, в якому числі вжиті дієслова у реченнях.

1. Видавництво видало цю книжку другим виданням.
2. Наші письменники внесли значний внесок у світову літературу.
3. Учні проробили велику роботу по озелененню міста.
4. В образі Миколи Джері письменник зобразив селянина-бунтаря.
5. В розмові двох осіб ішла мова про новини останнього тижня.

Завдання II: підібрати синоніми до дієслів: світить, шепоче, дивиться, робить, ходить і ввести їх у словосполучення, а також визначити число.

Лідери груп зачитують свої завдання, роблять висновки.

2. «Хто швидше?». Завдання: прочитати речення і в кожному з них знайти синоніми, а також визначити час дієслів. Виграє той, хто впорається швидше.

1. Блискучі чорні очі Замфірові, його довгасте, повне обличчя, оплямowane низько стриженою чорною бородою, так і світяться задоволенням, так і сяють гордощами (М. Коцюбинський).

2. Наша думка, наша пісня не вмере, не загине.
3. Вітер з гаєм розмовляє, шепче з осокою.

4. Цигани вставали, розбирали шатро своє мовчки, в дорогу рушали. Та й рушили. Пішли степом. І вона, небога безталанна, встала мовчки, і ніби богу нишком собі помолилась. Та пошкандибала за циганами (Т. Шевченко).

3. «Мозковий штурм». Завдання: знайти у реченнях синоніми до дієслова йти і записати їх у множині.

1. Андрій підійшов до хати.

2. Незабаром Соломія з Іваном простували повз плавні до циганської оселі. Іван був радісний, веселий, дробцював короткими ногами і все говорив та говорив, мов горохом сипав.

3. По подвір'ї розтеклись гуси, гусенята коливають з ноги на ногу. 4. Андрій удень спав або блукав удвох з Хомою. 5. Маланка приступила до печі. 6. З гори аж до греблі суне поволі хмара народу. 7. Андрій прямував до старого в'язу, що ріс на вершечку горба (М. Коцюбинський).

4. «Мікрофон». Під час цієї вправи учні відчують себе ведучими і дуже відповідально до цього ставляться. Наприклад: прочитайте слова близькі за значенням: увічливий, привітний, люб'язний, чемний, гречний. Складіть з ними речення (за власним вибором). Свої відповіді учні озвучують в мікрофон.

Велике значення відіграє технологія групового навчання. Так, учні 3 і 4 класів уже добре знають один одного, вміють дослухатись до думки лідерів, тому досить часто діляться на групи для виконання поставленого завдання. Такі вправи є в підручнику для 4 класу, завданням яких є дібрати синоніми до виділених слів; вибрати із синонімів, що в дужках чи довідці ті, які найбільше підходять за змістом; знайти в тексті синоніми, з якою метою їх вжито тощо.

«Робота в парах». 1. Завдання: прочитати і списати речення, на місці крапок поставити синоніми, що подано в кінці вправи.

1. І доведеться колись мені в чужій далекій стороні..., що немає роду, нема пристанища (Т. Шевченко). 2. Марина не слухала батька, навіть не глянула на нього, а ще дужче... (П. Мирний). 3. Харитя, голосно хлипаючи,... (М. Коцюбинський). 4. Як же заридає Катря, як... (М. Вовчок). 5. Така туга взяла, що хотілось сісти в бур'яни, ..., як мала дитина (О. Васильченко).

Синоніми для довідок: заплакати, заголосила, заридала, затужить, зарюмати.

2. Завдання: скласти і записати речення із указаними синонімами. Підкреслити головні та другорядні члени речення. Учні об'єднуються в 4 групи. Кожній групі вчитель дає картку із завданням.

1-ша група: алмаз, діамант.

2-га група: ошадливість, бережливість.

3-тя група: шелест, шарудіння.

4-та група: зворушливий, розчулений.

«Робота в групах». Завдання: скласти і записати речення із указаними синонімами. Підкреслити головні та другорядні члени речення.

1-ша група: мати, ненька.

2-га група: вітрило, парус.

3-тя група: дорога, шлях.

4-та група: літак, аероплан.

Отже, колективне, а ще краще групове виконання подібних вправ треба будувати не тільки на основі навчальних текстів, поданих у підручниках, а й тих, які будуть створені школярами. Це підсилюватиме вагомість такої роботи, її практичну значимість, привчатиме учнів уважніше і критичніше ставитись як до власних висловлювань (усних і писемних), так і до мовлення своїх товаришів.

На нашу думку, така форма роботи надзвичайно поживає і зацікавить учнів. Вони із задоволенням будуть спілкуватися, вчитися відстоювати свою точку зору. Всі учні активно працюватимуть і не відволікатимуться. Буде задіяний увесь клас, навіть найслабші учні в класі охоче виконуватимуть завдання. Такі завдання мають не тільки навчальну функцію, а й виховну і розвивальну. Адже діти слухають один одного, справедливо оцінюють та аналізують свої помилки. Адже самооцінка, самокритика – важливі ознаки в процесі навчання.

З перших днів навчання в школі вчитель навчає учнів розповідати побачене, почуте; спілкуватися один з одним, відповідати на поставленні питання. Так, під час вивчення вірша «Зайчикові вуха» доречно застосувати ігрову технологію навчання. Учні слухають вірш.

Сіє, віє, завіва
Снігом завірюха,
А у зайчика, хоч плач,
Змерзли дуже вуха.

Учитель пропонує учням показати жестами та мімікою змерзлого зайчика і дібрати близькі за значенням слова до слів *віє, завіва*.

Ознайомити учнів з прикметниками із синонімічним значенням можна за допомогою гри «Хто швидше?».

Учні поділяються на три групи (три ряди). Кожному ряду вчитель дає аркуш паперу з написаним прикметником. Який ряд швидше добере до нього синоніми? (Можна підглядати у «Словник синонімів».)

Сумний	Великий	сміливий
Невеселий	Чималий	відважний
Зажурений	Величезний	мужній
Безрадісний	велетенський	доблесний
Смутний	здоровенний	хоробрий
Скорботний	гігантський	безстрашний

Якщо постійно дотримуватись ігрових методів та шляхів збагачення синонімічного словника школярів на уроках української мови в початковій школі, то це підвищить ефективність засвоєння учнями основних понять синонімії, сприятиме позитивному впливу на вироблення вмінь користуватися синонімами в живій розмовній і писемній мові.

У 3 класі учні безпосередньо знайомляться з правилом, які слова називаються синонімами. І тут також вони отримують знання про те, що *синоніми* подано в словнику синонімів. Роботу зі словником синонімів можна проводити за допомогою *технології модульного навчання*. Інформацію зі словників учні отримують самостійно, а вчитель тільки націлює їх на самостійну роботу.

Завдання: прочитати речення; до виділених дієслів дібрати синоніми (знайти у словнику синонімів).

1. А малі ноженята, байдуже про непомірні чоботи, своє робили: він ними швидко чикрижив все вперед та вперед (П. Мирний). 2. Ліс ще дрімає, а з синім небом уже щось діється. 3. А тим часом сон тікає від очей. 4. Хома говорить все швидше і швидше, рве слово, свистить, клекоче (М. Коцюбинський).

У цій вправі вчитель ще звертає увагу учнів на такі слова: *свистить, клекоче*, які є синонімами до дієслова *говорити*, але тільки в цьому контексті.

Закономірно, що в будь-якому класі є учні з різним рівнем знань та умінь. І те, що для одних не викликає труднощів, іншим зробити не під силу. Для цього використовуються *диференційовані технології навчання*. Наприклад: сильнішим учням (з високим і достатнім рівнем) самостійно добрати в тексті найвлучніші синоніми. А учням з середнім і низьким рівнем – вибрати найвлучніші синоніми із запропонованих.

У процесі вивчення теми «Змінювання дієслів за часами» пропонуємо використовувати такі диференційовані завдання:

I група: прочитати текст, назвати дієслова, які повторюються, визначити, в якому часі вжиті ці слова;

II група: прочитати текст, назвати дієслова, які повторюються, визначити, в якому часі вжиті ці слова; підшукати синоніми до слова *цвіте*;

III група: прочитати текст, назвати дієслова, які повторюються; пояснити, для чого автор удається до повторень; визначити, в якому часі вжиті ці дієслова; підшукати синоніми до дієслова *цвіте* і скласти з ними речення.

До чого ж гарно й весело було в нашому городі! Ото як вийти з сіней та подивитись навколо – геть чисто все зелене та буйне. А сад було як зацвіте весною! А що робилось на

початку літа – огірки цвітуть, гарбузи цвітуть, картопля цвіте. Цвіте малина, смородина, тютюн, квасоля (О. Довженко).

Як бачимо, вправи та завдання з синонімами спрямовані на розвиток самостійного мислення учнів, формування творчих умінь розв'язання нестандартних завдань з метою вдосконалення навичок спілкування. Зазначимо, що перевагою вправ із синонімами є те, що учні мають змогу засвоїти усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), займати активну позицію в засвоєнні знань, а головним є те, що в процесі такої роботи зростає їхній інтерес до одержання знань.

Доречно використовувати *інтегративні технології навчання* для увиразнення мовлення молодших школярів за допомогою синонімів. Завдання:

1. До поданих слів добрати з правої колонки слова, близькі за значенням. Записати слова парами.

Говорити –	простувати
сміятися –	Никати
лякати –	Казати
йти –	реготати
блукати –	страхати

2. Переписати речення. Замість крапок поставити з дужок потрібний синонім.

а) Вітер ... /мчить, іде/ вам назустріч, ... /пестить, гладить/ холодком ваше обличчя.

б) Холодний вітер ... /свище, віє, стугонить/ межі голим цупким деревом.

в) Тим часом ... /сходить, випливає/ повний місяць, неначе ... /виринає, випливає/ з чорної хвилі.

г) ... /виходжу, виступаю/ в поле, і ніжно, і тепло жита радіють, ... /шепочуть, говорять/ мені.

3. З поданих слів добрати синоніми до слова *зіпсувати*.

Споганити, провокувати, напучувати, збантувати, зарюмати, наставати, знівечити.

За допомогою таких вправ і завдань учні швидше виконуватимуть поставлені завдання, вільно оперуватимуть лексичними поняттями, а саме – синонімами, співвідносити їх з іншими поняттями, усвідомлювати зв'язки між ними.

Отже, проблема ефективності використання педагогічних інноваційних технологій у процесі роботи над синонімами на уроках української мови в початкових класах є актуальною. Однак не всі аспекти та методичні розробки з цієї проблематики достатньо висвітлені у сучасних українських дослідженнях, що й визначає предмет нашої подальшої роботи.

Список використаних джерел

- Будна Н. О. Творчі завдання з української мови 3 клас : дидактичний матеріал / Н. О. Будна, З. Л. Головка. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 72 с.
- Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 2006. – 268 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – С. 1317.
- Верхогляд Г. Нестандартний урок-подорож з української мови (синоніми, антоніми) / Г. Верхогляд // Початкова школа. – 2013. – №10. – С. 11.
- Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін. – Київ : Рад. шк., 1987. – 246 с.
- Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – Київ : Освіта, 2013. – 392 с.
- Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі: методика і технологія навчання : навч. посіб. / М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2001. – 240 с.
- Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці / Оксана Пометун // Доба. – 2002. – №2. – С. 2-6.

9. Романко І. Комунікативна взаємодія вчителя й учнів як спосіб міжособистісних стосунків у навчально-виховному процесі / Ірина Романко, Олена Пісоцька // Українська мова і література в школі. – 2012. – №7. – С. 54-57.
10. Явдошенко І. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови / І. Явдошенко // Початкова школа. – 2008. – №2. – С. 21.

One of the sources of enriching junior pupils' vocabulary and making their speech expressive are synonyms giving language accuracy, clarity and brilliance. Synonyms help to achieve the accuracy of depicting subjects, clarity of expressing thoughts and diversity of speech expressive means. Synonyms are used to enhance language expressiveness that provides avoiding sameness.

Synonyms are one of the most important phenomena in language lexical system; they play an important productive role in speech as a means of exact and imaginative expression of thought and stylistic differentiation of texts. However, the technology of teaching synonyms at school, especially at the primary stage, hasn't been studied enough; this fact determines the paper's topicality.

The author has analyzed exercises and tasks with synonyms making junior pupils' speech expressive in primary school's current curriculum and school textbooks, settled the conditions of effective work with synonyms, justified the efficiency of using pedagogical technologies to make junior pupils' speech expressive using synonyms and outlined the methods and techniques of forming children's exact, clear speech and abilities to choose appropriate synonymic variants.

In the process of work with synonyms junior pupils distinguish words similar in meaning, give synonyms to words, replace words by the appropriate synonyms in the text, use synonyms within the ready-made text and choose the appropriate synonym from the synonymic group to express their own opinion.

The interactive, game, differentiated, integrative learning technologies, technology of modular training in the process of making junior pupils' speech expressive by synonyms have been determined.

The exercises and tasks with synonyms are aimed to develop pupils' independent thinking, to form their creative skills of solving non-standard tasks to improve their communicative skills.

Key words: *making speech expressive; pedagogical technologies; synonyms; current curriculum and school textbooks; interactive, game, differentiated, integrative learning technologies; technology of modular training; lesson of Ukrainian language; primary school.*

УДК 82. 845=93=161. 2

Ірина Денисовець
*Iryna Denysovets***ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНА ТА КОМІЧНА ПРИРОДА МОВНОЇ ГРИ
У ТВОРАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ ПИСЬМЕННИКІВ****EMOTIONALLY EXPRESSIVE AND COMIC NATURE
OF LANGUAGE GAME IN THE WORKS OF MODERN UKRAINIAN
CHILDREN'S AUTHORS**

У статті визначено специфіку вираження емоційно-експресивної та комічної природи мовної гри у творах сучасних українських дитячих письменників. Досліджено оригінальні механізми творення, структуру і стилістичне навантаження оказіональних лексем, що постали за допомогою прийому мовної гри, в сучасному дитячому дискурсі.

Ключові слова: мовна гра, емоційність, комічність, індивідуально-авторське словотворення, сучасна українська дитяча проза.

Український художній дискурс як об'єкт лінгвістичних досліджень поставав у різних аспектах, проте виконані студії ґрунтуються переважно на двох жанрах – прозі та поезії. Художні твори для дітей, попри їхню жанрову специфіку, обмеженіше привертали увагу лінгвістів. Актуально постає потреба вивчити емоційно-експресивну семантику, сформовану індивідуально-авторськими способами словотворення в мовній творчості сучасних українських дитячих письменників, що спричинено виразною тенденцією до оновлення стилістичного забарвлення сучасного літературного словника дитячої прози. Цій тенденції підпорядкована і вся система використаного в ній словотворення, яка, з одного боку, відображає об'єктивні загальномовні тенденції, а з іншого – виявляє особливості індивідуально-авторської мовотворчості, передусім виходу за межі мовного стандарту, адже вдало створена номінація сприяє досягненню емоційності, виразної оцінності змісту, відтворенню особливостей національного світобачення.

Мета пропонованого дослідження – вивчити механізми творення індивідуально-авторських дериватів за допомогою прийому мовної гри, з'ясувати їхнє стилістичне навантаження в сучасному українському дитячому дискурсі.

Одна з цікавих форм створення комічного ефекту в сучасних українських дитячих творах, виражена через лінгвістично незвичні конструкції в плані логіки чи семантики, – мовна гра. Відомо, що термін «мовна гра» належить Л. Вітгенштейну, який визначав її як «цілісні й завершені системи комунікації, підпорядковані своїм внутрішнім правилам» [2, с. 78]. Уводячи термін «гра», він прагнув закріпити практичний характер мови як системи слів і висловлювань. Науковець уважав, що зміст речення не дорівнює змісту його окремих частин, а використання мови є творчим процесом. Мовна гра – поняття, що позначає мовну систему, яка організована за певними правилами. Пізніше лінгвісти неодноразово зверталися до поняття мовної гри, вкладаючи в цей термін різний зміст, визнаючи, що мовна гра сприяє створенню комічного ефекту. На думку І. В. Цикушевої, «мовна гра – свідоме і цілеспрямоване маніпулювання експресивними ресурсами мовлення, зумовлене настановою на реалізацію комічного ефекту» [24, с. 170]. Наприклад, цікавим є явище, коли дитячі автори вдаються до заміни однієї літери в загальновідомому слові для створення гумористичного і комічного ефекту, пор.: *І пан Крижан забубонів скоромовкою: крига-дрига-холодрига! Вуха-чуха-завірюха! Вона поїхала* [25, с. 38]; *Ще трохи – і був би цей портрет у траурній «рямочці»* [15,

с. 74]; Але мені для цього треба **габато-габато** (← багато) їжі [12, с. 97]. Часто заміна однієї чи кількох літер, а іноді і їх додавання на початку слова відбувається в контексті самого речення, що породжує римованих міні-скоромовок, напр.: **Диски-миски, краби-жаби, кислий квас** [27, с. 54]; **Петрушка показував Мурзилці різні фокуси-мокуси** [17, с. 69]; **Назар скорчив обличчя й заторохтів дражнилку: Шпудька-гулька-булька** [18, с. 77]; **Квіти ромашки (їх називали Маши-Ромаші) носила йому воду** [27, с. 95].

За І. Е. Сніховською, мовна гра є виявленням прагматичної інтенції на звернення уваги для досягнення ефекту взаємодії на інтелектуальну та емоційну сферу адресата, а парадоксальний комічний ефект цього феномена полягає в тому, що його аномальність, асистемність досягається системними мовними засобами [22]. Мовна гра, вважає С. Ж. Нухов, є такою формою мовленнєвої поведінки людини, за якої мовець реалізує здатність до виявлення дотепності, що супроводжується появою комічного ефекту [19, с. 12]. І додає, що «сутність мовної гри полягає в генеруванні додаткового оказіонального змісту, що апелює до мовної виразності й породжує комічний ефект» [19, с. 11]. Не кожне слово або висловлення можна вважати мовною грою, а тільки те, що має на меті повідомлення для іншого/інших учасників комунікації, тобто мовною грою є «навмисне цільове порушення загальноприйнятої норми, здійснюване носієм мови для реалізації певних завдань» [10, с. 61]. Саме тому мовна гра – особлива форма спілкування, що ґрунтується на певних правилах і має певну мету.

Різні способи реалізації мовної гри неодноразово ставали об'єктом дослідження лінгвістів. Ю. О. Коновалова, зокрема, визначила такі засоби створення мовної гри: контраст, римування, фонетичні деформації, морфологічні деформації, непрямі номінації, порушення лексичної сполучуваності, оказіоналізми, каламбури, прецедентні висловлювання [10, с. 56]. С. С. Іванов виділив гру зі значеннями слів-омонімів (каламбур); гру зі значеннями полісемічних слів; розпад значення ідіоми; гру цифр; «розмивання» меж слів і омонімічну гру слів; фонетичне членування слова з послідовною його трансформацією через підміну фонем, схожими за звучанням, але не ідентичними; членування слів на нібито семантично значущі елементи з їх послідовною трансформацією, заміною і створенням нових слів; підміну слів в ідіомі словами, близькими за звучанням (але не ідентичними) із збереженням формальної структури цієї ідіоми; підміну слів в ідіомі словами не співзвучними, а можливо, навіть такими, яких взагалі немає в мові, способи створення яких ґрунтуються на тих самих принципах, що й породження обмовок [9, с. 227–231].

Мовну гру сьогодні витлумачують як усвідомлене порушення норми. За словами Т. О. Грідіної, «в основі мовної гри лежить прагнення досягти певного ефекту естетичного впливу (найчастіше комічного) через порушення нормативного канону сприйняття мовних одиниць і творчого (нестандартного) використання мовних засобів» [5, с. 119].

На фонетичному рівні емоційну оцінку можна передати за допомогою метатези – одного з видів комбінаторної зміни звуків, а саме взаємопереставляння звуків чи складів у межах одного слова. В. П. Москвін визначає метатезу як метаплазм, суть якого полягає у звуковій інверсії в середині слова [13, с. 164].

У творах сучасних дитячих письменників досить часто спостерігаємо явище метатези як у власних особових іменах персонажів і власних географічних назвах, так і в загальних назвах, а також аналогічне поєднання звуків, що утворюють слово з непрозорою семантикою, яку не можна встановити навіть із контексту, пор.: **Луктостанпрудеморантіс** – одразу ж видає Вррум [20, с. 83]. Напр.: **Ти вже не Петрик. Ти мій новий воїн, і звать тебе Рикпет** [8, с. 5]; **А який я їм Бурундук? Я Бондарук! Івась Бондарук** [1, с. 6]; **Вазнадакка** (← задавака)! – уперто вставив Нетак. Він дуже тримався-тримався, але так і не міг стриматися, щоб не переінакшити слова [25, с. 8]; **Я не Шаната!** – уперто сказала вона. – **Я Наташа** [8, с. 25]; **Підхопився з ліжка й Оріг** (← Ігор) [8, с. 28]; **Лемент** (← елемент) **Гіреї перебив тонкий писк пошукової системи** [8, с. 72]; **Тому він одразу зрозумів, що ітсорія** – це насправді історія [12, с. 95]; **Так мене назвав знаменитий казкар. – Рукасель** (← карусель) **зітхнув. – Назвати назвав, а от казку для мене**

рипидумати (← придумати) забув [12, с. 96]; Рукасель набрав повні груди повітря, аби правильно вимовити назву рідного міста. – **Когенпаден. – Покенгаден** → Копенгаген! У країні Надії... Ні, Данії [12, с. 96]; Як виявилось, нормально на ковзанках стояв знов-таки лише Шана та Рик, усі інші, як оцінив **Васла** (← Слава): шок і трепет [8, с. 143]. Причини виникнення комічного часто залежать від індивідуального сприйняття. У мовній грі гумор спирається на словниковий запас та культурну освіченість реципієнта (дитини). Зазвичай комічний ефект постає внаслідок свідомого зіставлення тексту і підтексту, пор.: Але цього разу в кишені його великого плаща були лише якісь маленькі **куцєрочки** (← цукєрочки) [12, с. 97]; Але поки я оговтався, **фрєпєсорє** (← профєсорє) вжє й слїд **хрєполєв** (← прохєлєв) [12, с. 98]; Він думав: які ж це такі старшини звірі живуть десь у далекому величезному світі: **ПАГУПИ, ЧЕПЕРАХИ, ТИРГИ, ГЕБЕМОТИ** [Вуйко, с. 118]; **Хи-хи-хи! Кїберкутика** (← кїбернетика) ... **хи-хи-хи** [25, с. 150]; **Лїмпїєвскї ігрї** (← Олімпїєвскї ігрї), тому що проходили на Лїмпї – одному з найзагадковїших і найнебезпечнїших супутникїв материнскїєї планетї [23, с. 3]; Хлопче, не забувай, що ти на Лїмпї (← Олімп) [23, с. 8]; З цїєї нагодї чекаю вас і вашу родину на пароплавї «Колумбїна», який відчалить з **Мамстердаму** (← Амстердам) [3, с. 19]; І першї ніж хтєсь щєсь встїг зрозумїти, **Кадїм** (← Вадїм) підскочїв до столу [8, с. 59]; **Дрїзд?** Я сказав **Друзд!** І не перебивай мене [20, с. 86]. Після переставлення складів чи заміни літер може утворюватися абсолютно неочікуване слово. Метатеза є способом вираження емоційної оцінки з яскравим ефектом комічності.

Почастї дїтячї автори використовують такий прийєм, як написання слова у зворотному порядку (ззаду наперед), напр.: Анжелїка! Русалка Анжелїка. А прїзвище **Акласур**, Русалка навпаки, під таки прїзвищем я записалась на конкурс топ-моделей [16, с. 65]; Хлопчик і кабан, – прочитав про себе Петрусь. Нетак підвївся і жваво прочитав: – «**Кичполх і набак**» [25, с. 74]; **Укрищ Анєра** (← арєна цирку). **Яїзюлі – це ілюзія** [14, с. 282]. Це потрібно для того, щоб у процесї читання дїтина перебувала в певному розумовому напруженнї, декодувала своєрїднї мовнї шаради, а в момент їх розгадання переживала стан емоційного піднесення.

Щє одним способом створення оказїональних лексем є повторення тїєї самої лїтери в межах слова, напр.: Мам, **країлєрбєббєр!** – широко відкрївши очї, прошепотїв Ромчик [20, с. 11]; **Хаммерштттєцєр!** – не погодївся Василь [20, с. 11]; **Кар-р-рятуйте!** – гаркаво кричав птах. – **Неподєбство! Нескрравєдлївїсь** [25, с. 23]; Так у нас з'явилась няня – слїмачок **Вррум**, і так відступїв страх [20, с. 23]; **Кррадєтє перрррєспєктївнї, кррррїхїткє!** І рїдкїснїй **дєрр** свїтобудови [21, с. 56]; **Пррєкрасно! Брравїсїмо! Кррасє** вразлїва й вимагає супррррєводу [21, с. 56]; А мудрїй крук **Антїк-кар** подарував Цюцї П. на згадку малєнького орєдєна [6, с. 123]; Офіцїйна назви він щє не має і зветься поки що умовно «**штукєкєнцїя**» (не «штука» і не «штукєнцїя», бо кожєн винахїд обов'язково повинєн матї назву) [15, с. 181].

Цїкавїми є лексїчнї утворєння за зразком слїв їнших мєв, коли вїдбуваєтьсє обїгрування флєксїєної частини слова. Зокрема, за аналогїєю до їталїєвскїєї та латїнскїєї мєв Ю. Чєповєцькїй та О. Гаврош утворюють таки лексемї, семантїчне навантаження яких отрїмує вїдтїнок помпєзнєстї і пафєснєстї, пор.: Налєжала вона до сїмєйствє **Прївїдус Сміховантус** класу **Прєстїрадлус** пїдвїду Мацїпуцїс [3, с. 24]; І нарєштї, останнїм члєном комїтєту був Дїдусь-**Антїкварїус**, збїрач старовини [28, с. 35]; Трєба нам оббїгати всю **стєлїцїю**, щоб поставити на ноги всю полїцїю [25, с. 66]; Мєя дїтина хвєра, у нєї **ангїні** (← ангїна)! – перекєнувала мама. А у нас він – **здєровїні** (← здєровїй)! – усміхаючись, говорїла лїкарка [26, с. 173]; Тому напишємо тут не «кїнєць», а як сказала б Петрусєва мама чїсто лїкарскєю мєвою – **кїнєцус** (← кїнєць) [26, с. 174].

Їнодї автори вдаютьсє до мовної гри на рївнї графїки, використовуючи правопис оказїоналїзмїв великими лїтерами. Їх використання зумовлєно потребою сфокусувати увагу читача на пїдтекстї, напр.: Тодї добра богїня Флєра порадїла йому завітати до Вєгнєного Корєлївствє Чаклуна **Лїх Та Ра**, де він хєває чарївну красуню Глад вїд людскїх очєй [7, с. 10]; Якось до цього Рєвлїка завітала **Нє-Дуже-Чємна-Жабє** [12, с. 27]; Але таких було небагато, щє менше – тих, хто просто проїгнєрував промову **Кє Махї** і залишивсє вєдома [11, с. 89]; Він думав: які ж це

такі старшині звірі живуть дець у далекому величезному світі: **ПАГУПИ, ЧЕПЕРАХИ, ТИРГИ, ГЕБЕМОТИ** [12, с. 118].

Ще одним продуктивним засобом створення мовної гри в текстах сучасних українських дитячих творів є римування, яке активно використовує у своїх оповіданнях Л. Денисенко. Такі римовані оказіоналізми вирізняються своєю оригінальністю та емоційною яскравістю, тенденцією до відтворення лише в межах певного контексту, тобто повною оказіональністю, напр.: *Тим часом агент-горобент № 34 сидів у найближчих кущах і не ворушився* [6, с. 28]; *Туди, де викладає Папуга Дриць-Тиць-Око, він вчить писати спеціальними шифрами* [6, с. 28]; *Хоча бабська висловила свою думку про Лізине обрізане волосся – назвала її «Ліза-обріза»* [6, с. 40]; *Зрозуміло, що це – клаптик паперу, маленький горобцю-шахрайцю* [6, с. 56]; *А ти знаєш, маленьке кактусійство-пихатійство, наприклад, про рибу-колюку* [6, с. 71]; *Андрійко-жадійко... Євгенко почав ділитися своїми варіантами дражнилки* [6, с. 112]; *Кактус-стирбунець упав на асфальтець! – продовжувала кепкувати вона* [6, с. 115]. Такі лексеми утворені на основі прикладкового типу і в текстах виконують зневажливу оцінну функцію, адже їх використовують переважно як ображальні короткі римовані фрази.

Отже, у сучасному художньому дитячому дискурсі мовна гра – це окремий художній прийом, що міститься в певному невеликому за обсягом елементі тексту (слові чи реченні) і, дорівнює одному із засобів створення комічного ефекту.

Часто дитячі письменники відчують творчу потребу вийти за межі мовного стандарту, тому мовна гра – це діяльність, що відбувається за певними встановленими правилами, а також діяльність креативна, що виникає поза нормами та законами, вона є важливим засобом створення гумористичного ефекту в багатьох сучасних українських дитячих творах. Для реалізації такого ефекту необхідно, щоб діти володіли певним рівнем мовних навичок, знанням мовних норм, а також мали спільні фонові знання. Визначення мовної гри як свідоме, навмисне порушення норм для створення комічного ефекту дає змогу відокремити мовну гру від мовної помилки. Це означає, що не всі факти мовної дійсності можна вважати мовною грою, а лише ті, що є осмисленим повідомленням для інших.

Характерною особливістю оказіональних лексем, що створені за допомогою механізмів мовної гри, є невичерпний потенціал експресивності, емоційності, суб'єктивної оцінності виразний відтінок гумористичності та комічності. Усе це допомагає активно створювати оригінальні ситуації, свіжі і яскраві образи, адже індивідуально-авторські слова виконують функцію характеротворення. Такі авторські авторські інновації свідчать про високу мовну майстерність дитячих письменників. Вони породжують експресію урочистості, іронії, гумору й комізму, є потенційним джерелом збагачення словникового складу української мови.

Список використаних джерел

1. Андрусяк І. Вісім днів із життя Бурундука [Текст] / Іван Андрусяк. – К.: Грані-Т, 2012. – 72 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования / Людвиг Витгенштейн. – Кембридж, 1945. – 154 с.
3. Гаврош О. Галуна-Лалуна або Іван Сила на Острові Щастя [Текст] / Олександр Гаврош. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2010. – 374 с.
4. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург: УрГПУ, 1996. – 214 с.
5. Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи. Явление языковой игры: дис. ... д-ра филол. наук / Т. А. Гридина. – М., 1996. – 566 с.
6. Денисенко Л. Ліза та Цюця П. [Текст] / Лариса Денисенко. – К.: Грані-Т, 2007. – 112 с.
7. Денисенко Л. Ліза та Цюця П. зустрічаються [Текст] / Лариса Денисенко. – К.: Грані-Т, 2008. – 128 с.
8. Есаулов О. Game over [Текст] / Олександр Есаулов. – К.: Гамазин, 2006. – 192 с.

9. Иванов С. С. Игра слов и способы её создания: смысловая и звуко-смысловая игра слов / С. С. Иванов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 6 (2). – С. 227–231.
10. Коновалова О. Ю. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография / О. Ю. Коновалова. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. – 196 с.
11. Лебедева К. Птаха корабель [Текст] / Катерина Лебедева. – К.: Грані-Т, 2007. – 128 с.
12. Малик Г. Вуйко Йой і Лишиня : повість [Текст] / Галина Малик. – К. : Грані-Т, 2010. – 128 с.
13. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи : Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь / В. П. Москвин. – М. : ЛЕНАНД, 2006. – 376 с.
14. Нестайко В. З. Одиниця з обманом : Повісті й оповідання [Текст] / В. З. Нестайко. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. – 320 с.
15. Нестайко В. З. Тореадори з Васюківки [Текст] / В. З. Нестайко. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2009. – 440 с.
16. Нестайко В. З. Чарівні окуляри [Текст] / В. З. Нестайко. – К.: Веселка, 2008. – 95 с.
17. Нестайко В. З. Країна Сонячних Зайчиків [Текст] / В. З. Нестайко. – К. : Країна Мрій, 2014. – 352 с.
18. Новікова-Бемм Л. К. Катя Шпулька : повість [Текст] / Л. К. Новікова-Бемм. – Донецьк : Донбас, 2013. – 88 с.
19. Нухов С. Ж. Языковая игра в словообразовании: автореф. дис. на соис. учен. степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 «Русский язык» / С. Ж. Нухов. – Екатеринбург, 2002. – 20 с.
20. Поваляева С. Вррум-чарівник [Текст] / Світлана Поваляева. – К. : Грані-Т, 2007. – 112 с.
21. Потаніна І. Ну чисто янгол! [Текст] / Ірина Потаніна. – К.: Зелений Пес, 2007. – 192 с.
22. Сниховская И. Е. Когнитивно-коммуникативный аспект явления «языковая игра» [Электронный ресурс] / И. Е. Сниховская // Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/2043/1/04sieyai.pdf>
23. Холоденко С. Щоб ніхто не здогадався [Текст] / Сергій Холоденко. – К. : Джерела М, 2005. – 192 с.
24. Цикушева И. В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / И. В. Цикушева // Режим доступа: ftp://194.226.213.129/text/tsikusheva12_90_169_171.pdf.
25. Чеповецький Ю. Дивовижна подорож М'якуша, Нетака та Непосидька [Текст] / Юхим Чеповецький. – Х.: ВД «ШКОЛА», 2011. – 176 с.
26. Чеповецький Ю. Неймовірні пригоди М'якуша, Нетака та Непосидька [Текст] / Юхим Чеповецький. – Х.: ВД «ШКОЛА», 2012. – 176 с.
27. Чеповецький Ю. Пригоди шахового солдата Пешкіна [Текст] / Юхим Чеповецький. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2013. – 192 с.
28. Ярош В. Чаклун, чаклунка та стара валіза [Текст] / Вікторія Ярош. – К. : «Джерела М», 2005. – 112 с.

The article defines the specific expression of emotionally-expressive and comic nature of language game in the works of modern Ukrainian children's writers. The paper investigates the original mechanisms of creation, structure and stylistic burden of occasional tokens that emerged by taking language game in modern children's discourse.

The author found out that literary works for children, despite their genre specific, did not attract much attention of linguists. Nowadays there is a need to study the emotional and expressive semantics, which was individualized by author's ways of word formation in the works for children of modern Ukrainian writers.

It was found that one of the interesting forms of creating comic effect in modern Ukrainian children's works is expressed through linguistically unusual structures in terms of logic or semantics is a linguistic game. It is the concept that denotes language system, which is organized by certain rules. The author shares

the view of linguists that the term «language game» means deliberate and purposeful manipulation of speech expressive resources in order to make comic effect.

It was analyzed that different authors define a number of language game varieties: game organized on the meanings of words-homonyms (pun); games with polysemantic words; game on idiom's meaning; game of numbers; «blurring» the boundaries of words; phonetic segmentation of the word with consecutive its transformation through substitution of phonemes, sounding similar, but not identical, according to the alleged division of semantically meaningful elements with their transformation.

The author outlined that in the works of modern Ukrainian writers for children there are such kinds of language games: at the phonetic level – metathesis; writing words backwards; repetition of the same letter within a word; lexical creation on the basis of the words of other languages when there is the manipulation with flexions of words; at the level of graphics – spelling of occasionalisms by capital letters, and rhyme.

Key words: language game, emotionality, jocularity, individual author's word-formation, modern Ukrainian prose for children.

УДК 375. 5. 016:811. 111:004

Оксана Кужель
Oksana Kuzhel

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF READING COMPETENCE IN ENGLISH USING TRAINING COMPUTER PROGRAM

У статті розглядаються такі психологічні особливості формування компетентності у читанні англійською мовою в учнів основної школи з використанням комп'ютерної навчальної програми, як: характер діяльності, природність мовленнєвих комунікативних ситуацій, проблемна ситуація, індивідуалізація навчання, мотивація та активізація діяльності учня.

Ключові слова: компетентність, читання, основна школа, мотивація, комп'ютерна навчальна програма, діяльність.

Вивчення особливостей формування компетентностей у рецептивних видах мовленнєвої діяльності у молодших підлітків показало, що в цьому віці читання стає більш досконалим у плані техніки та глибини розуміння. Вдосконалення механізмів осмислення, в основі яких лежать прогресивні зміни розумової діяльності підлітка, стає ключовою ланкою покращення процесу читання і розуміння прочитаного. В цьому віці учні оволодівають не тільки психологічними стратегіями читання (способами осмислення в процесі розуміння прочитаного), але і психологічними тактиками (індивідуальними варіантами цього процесу) [5].

Дослідженням проблеми впровадження і використання комп'ютерної навчальної програми у навчанні іноземних мов займалися чимало вчених (О. В. Виноградова, Л. В. Городнича, М. Г. Євдокимова, О. П. Крюкова, О. Л. Цюомашко, С. І. Шевченко). Питання методики формування іншомовних компетентностей теж поставали за мету наукових праць сучасних вчених (О. Б. Бігич, Н. Д. Гальскова, О. Д. Кузьменко, Т. А. Третьякова). У той же час деякі аспекти використання комп'ютерних програм для формування іншомовних компетентностей потребують ще подальших досліджень. Це стосується і психологічних та

дидактико-методичних особливостей формування компетентності у англомовному читанні в учнів основної школи з використанням комп'ютерної навчальної програми.

Метою статті є охарактеризувати психологічні особливості використання комп'ютерних навчальних програм в процесі формування компетентності у читанні англійською мовою (АМ) в учнів основної школи. До цих особливостей відносимо:

- 1) двоплановий характер діяльності;
- 2) природність мовленнєвих комунікативних ситуацій;
- 3) наявність проблемної ситуації в комп'ютерних навчальних програмах;
- 4) можливість індивідуалізації навчання читання;
- 5) підвищення рівня мотивації та активізації в процесі навчання.

Розглянемо окремо кожен з перерахованих психологічних особливостей з точки зору їх активуючого впливу на процес навчання читання англомовних текстів за допомогою комп'ютерних навчальних програм.

Двоплановий характер діяльності у формуванні читацької компетентності за допомогою комп'ютерних навчальних програм виражається в одночасній участі учня у двох видах діяльності, кожен з яких має свої стимули, ціль та вираження, та в планах суб'єкта чи об'єкта навчальної діяльності. Завдання в комп'ютерних навчальних програмах є непрямим, опосередкованим методом впливу на учня, в якому він не відчуває себе об'єктом впливу вчителя, і є повноправним суб'єктом діяльності. Тому, в процесі роботи з програмою учні прагнуть до вирішення поставлених завдань, подоланню перешкод для їх вирішення. Підліток у комп'ютерних навчальних програмах знаходиться в двох ролях: суб'єкта та об'єкта діяльності, що дозволяє вчителю керувати навчальною діяльністю опосередковано, не наві'язуючи йому своїх методик. Опосередкований вплив учителя на діяльність учня не сприймається підлітком як нав'язаний, привнесений ззовні, а йде ніби з ініціативи учня, з середини. Учень не намагається протистояти пропозиціям вчителя, а сприймає їх як дружню пораду чи свою власну ініціативу. Ця специфічна особливість комп'ютерних навчальних програм має великі навчальні і виховні можливості, оскільки вчитель може передбачити ті позитивні почуття, які з'являються в процесі навчальної діяльності, сформувані в учня позитивне відношення до себе, своїх можливостей, оточуючих, навчальної діяльності та до вивчення АМ.

Процес навчання із застосуванням комп'ютерних навчальних програм стає не таким одноманітним для підлітка, увага якого не може довго сконцентруватись на однакових формах роботи. Навчання стає набагато емоційнішим, ніж абстрактно-теоретичне, завдяки створенню нереальних умов, воно підсилює мотивацію й сприяє формуванню потреби в отриманні знань [2].

Природність мовленнєвих комунікативних ситуацій досягається завдяки ігровому моделюванню на комп'ютері. Формування компетентності у читанні АМ проходить в умовах, наближених до реальних умов комунікації.

Можливість природного спілкування учня з «носієм мови» під час читання в комп'ютерних навчальних програмах без допомоги вчителя може частково зняти емоційну напругу, має суб'єктивний вплив на учня. Ігрові ситуації у комп'ютерних навчальних програмах є надуманими та почуття і переживання підлітка є справжніми, для дитини важливий не результат, а процес. Для вчителя основним є позитивні результати учнів, що досягаються завдяки підвищенню мотивації, зацікавленості учня, позитивними переживаннями.

Наступною психологічною особливістю використання комп'ютерних навчальних програм у формуванні компетентності в англомовному читанні в учнів основної школи є *наявність у комп'ютерних навчальних програмах проблемної ситуації*. В працях учених поняття «проблемна ситуація» і «навчальна ігрова ситуація» нерідко ототожнюється. У дослідженнях під проблемною ситуацією розуміють стан інтелектуальних труднощів, які виникають у суб'єкта при взаємодії з об'єктом пізнання [2, с. 46], коли він в ситуації проблеми, яку він вирішує не може пояснити нового факту за допомогою наявних знань, чи виконати відому дію

знайомими способами. Проблемна навчальна ситуація розкриває перед учнем незаповнені місця в системі його знань [10, с. 14]. Такий психічний стан учня ускладнює активізацію пізнавальної діяльності і породжує в свідомості інтенцію до отримання інформації до отримання інформації та установки на прийом сполучного словоряду, без чого природне проходження читання стає неможливим. Інтенція, викликана проблемною ситуацією, відрізняється від інтенції, яка виникає в учнів при отриманні знань, які не містять у собі проблеми.

При правильній організації комп'ютерних навчальних програм комунікативна проблемна ситуація стає природною та є необхідним її компонентом. Умови, котрі потребують більш високого (порівняно з наявними в учнів) рівня знань, неминухо викликають у них прагнення самостійно, без допомоги учителя продемонструвати необхідний для досягнення цілі рівень інформованості навичок. В цьому випадку учень сам ставить перед собою задачу, котру необхідно вирішити, щоб задовольнити ту чи іншу необхідність.

Говорячи про *індивідуалізацію навчання*, С. О. Мусатов зауважує, що навчання, у якому не враховано індивідуальних особливостей учня, спричинює затримку його розвитку. Насамперед погіршується ставлення слабких учнів до процесу навчання. Негативні переживання, викликані невдачами в розумінні матеріалу, як цікавого, але надто важкого для засвоєння, підсилюють незадоволення навчанням [8, с. 72–76].

При індивідуалізованому навчанні читання АМ за допомогою комп'ютерних навчальних програм механічне виконання навчальної діяльності може підкріплюватися після кожної відповіді порадою, заохоченням, призом, не проявляючи ознак роздратованості й не дасть зрозуміти, що їй стало нудно. В цьому розумінні використання комп'ютерних навчальних програм є найкориснішим при індивідуалізації навчання англійського читання в основній школі. Можливим є за допомогою мультимедійних комп'ютерних програм забезпечення учня зворотним зв'язком відповідно до результатів виконання завдання, виявлення його слабких місць та помилок, а потім постановка перед ним завдання відповідно до рівня виконання попередніх. Оскільки комп'ютер надає можливість накопичувати інформацію про правильні та неправильні відповіді учня, то вчитель отримує нагоду здійснювати контроль за всіма етапами засвоєння та застосування матеріалу кожним учнем окремо. Ця можливість зберігається навіть тоді, коли рівень труднощів завдань змінюється через певний проміжок часу.

Підвищення рівня мотивації та активізації виявляється в тому, що учні за допомогою мультимедійних комп'ютерних програм отримують можливість практичного використання матеріалу, отриманого під час читання англійською мовою. Позитивний вплив практичного застосування вивченого матеріалу формуватиме в учнів якісно інше розуміння: читання буде сприйматися ними як природний процес пошуку необхідної інформації, маючи своє логічне продовження – практичне використання нових знань для досягнення ігрових цілей [2, с. 52]. Можливий у результаті цього психологічний ефект може, на наш погляд, виражатися в тому, що в найменш підготовлений у мовленнєвому плані учнів з'явиться впевненість у своїх силах, почуття задоволення, що буде сприяти формуванню активізації навчання та позитивної мотивації.

Мотивація – це сукупність різноманітних потреб, інтересів, бажань, які мотивують до здійснення певної діяльності [5, с. 99]. Навчальна діяльність мотивується внутрішніми мотивами учня (пізнавальна діяльність поєднується з її предметом), зовнішніми мотивами (самоствердження, необхідності, досягнення мети, тощо) та інтелектуально-пізнавальними мотивами (жага до знань, необхідність засвоєння знань, потяг до розширення кругозору) [5, с. 100-101].

М. М. Васильєва виявила умови керування вихованням позитивної мотивації. Охарактеризуємо ті, що є найважливішими для нашого дослідження:

- включення діяльності по оволодінню АМ в діяльність, що є провідною для цього віку (для молодшого підліткового віку – це поєднання ігрової діяльності і навчальної);

- пред'явлення учням навчального матеріалу, який зможе здійснити емоційний вплив на них (підібраний не тільки відповідно до вікових особливостей, інтересів учнів, але й такий, що містить маловідомі або нові факти);

- наявність проблемних текстів, завдань, що стимулюють мовленнєво-розумову діяльність учнів;

- можливість здійснення самоконтролю;

- можливість підкріплення успіхом [1, с. 312–319].

Психологічною особливістю розвитку школярів 11-12 років є формування мотивів навчання та швидке зростання пізнавальних потреб. Д. Б. Ельконін, зазначає, що структура та особливості організації навчальної діяльності учнів, повинні зумовлюватися адекватними мотивами, які пов'язані зі змістом навчальної діяльності, мотиви набуття способів дій, мотиви власного росту. Якщо вдається сформувати такі мотиви в учнів, то тим самим підтримуються, набуваючи нового змісту, загальні мотиви діяльності, що пов'язані з позицією учня. На думку вченого, тільки в такий спосіб широкі соціальні мотиви наповнюються змістом, конкретно пов'язаним з діяльністю, що здійснюється учнем. Психолог визначає їх як навчально-пізнавальні. Вони відрізняються від пізнавальних мотивів тим, що спрямовані не просто на отримання загальної інформації, а на засвоєння узагальнених способів, дій в конкретній галузі навчального предмета, що вивчається, в даному випадку англійського читання [11, с. 269–270].

На думку М. В. Матюхіної, основним мотивом учнів є оцінка. Навчально-пізнавальні мотиви, які пов'язані зі змістом та процесом навчання, не займають провідну роль у 5 класі. Вони формуються в учнів з урахуванням їхнього ставлення до оцінок як показників якості результатів пізнавальної діяльності [7, с. 99–101]. З віком функція оцінки змінюється, оскільки змінюються мотиви, які змушують учня прагнути до відповідної оцінки. Для молодшого підлітка важливим є той факт, що його похвалили, але не так важлива причина, через яку це сталося. У зв'язку з цим учні на початку мало уваги звертають на результат свого навчання, для них важливим є саме процес, зусилля, яких вони докладають [3].

А. К. Маркова визначає позитивні та негативні характеристики мотивації навчання та її динаміку [6]. До позитивних характеристик дослідниця відносить позитивне ставлення учня до школи, широту його інтересів, допитливість. Широта інтересів полягає в тому, що учня цікавлять питання, які не входять до програми; у творчих іграх, у яких реалізуються емоційність, групові співпереживання, а допитливість є виявом широкої розумової активності молодших підлітків.

Негативні характеристики мотивації, які заважають формуванню компетентності у читанні АМ учнів основної школи, але можуть бути подолані шляхом використання комп'ютерних навчальних програм:

- недостатньо діяльнісні, самі по собі довго не підтримують навчальну діяльність;

- ситуативні, нестійкі, швидко задовольняються і можуть згасати, не відтворюючись, навчальний матеріал і завдання швидко набридають учневі і викликають втому;

- слабо усвідомлені – не можуть назвати, що та чому їм подобається у навчальному предметі;

- орієнтуються на результат учіння, а не на способи навчальної діяльності [6, с. 62–63].

Описані характеристики ставлять проблему формування та утримання позитивної мотивації у формуванні компетентності у читанні АМ в учнів основної школи. О. О. Паршикова розглядає такі шляхи розвитку мотивації учіння: внутрішня процесуальна мотивація – зовнішня вузька мотивація – внутрішня змістова мотивація та зовнішня широка мотивація [9].

Формування внутрішньої процесуальної мотивації можливе, на нашу думку, за умови використання комп'ютерних навчальних програм у навчанні читання АМ, тому що в них мотив навчальних дій лежить не в результаті дій, а в процесі, а мотивом навчальної діяльності є внутрішній мотив.

І. А. Данилович зауважує, що мотив участі в діяльності призводить до того, що учень відчуває комунікативну потребу сформулювати і виразити думку АМ та забезпечує цю потребу. Дія служить мотивом і створює сприятливу атмосферу для мовленнєвої діяльності [4, с. 19].

Розглянуті психологічні особливості дозволили сформулювати думку про те, що формування англомовної компетентності у читанні за допомогою комп'ютерних навчальних програм створює необхідні психологічні передумови для активізації резервних можливостей учнів:

- забезпечується підбір матеріалу відповідно до труднощів формування вмінь читання;
- підвищується рівень свідомого відношення до навчальної діяльності;
- забезпечується сугестивність навчального процесу;
- активізується мовленнєво-розумова діяльність, пов'язана з читанням;
- пропонується посильний для рівня мовної підготовки учнів режим роботи;
- формується контур текстового стереотипу для цілісного сприйняття змісту тексту;
- формується позитивна мотивація навчання читання АМ;
- забезпечується можливість працювати з різними засобами мультимедіа.

Отже, використання комп'ютерних навчальних програм для формування англомовної компетентності у читанні в учнів основної школи дозволяє створити навчальне середовище, яке сприятиме активізації внутрішніх резервів особистості учня, підвищенню рівня ефективності сприйняття, обробки та запам'ятовування навчального матеріалу, а також оптимізації процесу формування компетентності у читанні АМ.

Список використаних джерел

1. Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 306–319.
2. Гапон Ю. А. Методика обучения чтению на английском языке с использованием деловых игр на завершающем этапе в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Гапон Ю. А. – О., 1990. – Т. 1. – 200 с. ; Т. 2. – 202 с.
3. Городнича Л. В. Диференційоване навчання молодших школярів аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютера: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Городнича Лариса Віталіївна. – К., 2009. – 228 с.
4. Данилович И. А. Система игровых упражнений в учебнике English through Communication для 5 класса средней школы: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Данилович Ирина Анатольевна. – К., 1994. – 267 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
8. Мусатов С. О. Психологічні фактори індивідуалізації навчання учнів / С. О. Мусатов // Початкова школа. – 1983. – № 3. – С. 72–76.
9. Паршикова О. О. Шляхи формування в учнів початкової школи мотивації вивчення іноземної мови / О. О. Паршикова // Вісник КНЛУ. Серія 12: Педагогіка та психологія. – 2004. – Вип. 7. – С. 55–61.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Гос. уч. пед. изд-во Минпроса РСФСР, 1946. – 704 с.
11. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Знание, 1991. – 79 с.

The article deals with such psychological features of formation of reading English competence at secondary school pupils using computer training programs. They are: the nature of speech communication situations, problem situation, individualization of learning, motivation and activation of the students' activity.

Two-dimensional nature of reading competence with the using of computer training programs is reflected in the simultaneous participation of the student in two activities, each of which has its own incentives and target expression. The challenge in computer training programs is an indirect, mediated by effects on the student.

The speech communication situations is achieved through computer simulation game, and the formation of reading competence held in conditions close to real conditions of communication. If computer training program is proper organized, the communication problem situation is natural and has all necessary components.

Individualized learning to read by computer training activities may be backed up after each answer (advice, encouragement, prize), without showing no signs of irritation or boring. In this sense, we consider the using of computer training programs as the most useful for learning reading in English in primary school.

Increased motivation and activation revealed that students using multimedia computer programs are able to use material obtained while reading English in their own practice of communication. Reading will be perceived as a natural process of finding relevant information, with its logical extension - the practical application of new knowledge to achieve game goals.

Key words: competence, reading, secondary school, motivation, computer training program, activity.

УДК 373. 3. 016:811. 161. 2

Олеся Мартіна
Olesia Martina

СИСТЕМА ВПРАВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ НАД ТЕКСТОМ

SYSTEM OF EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' CREATIVE ABILITIES WHILE WORKING WITH THE TEXT

У статті розглядається проблема розвитку творчих здібностей учнів початкових класів під час роботи над текстом. Ця проблема залишається актуальною, про що свідчить низка наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Погоджуємося з тим фактом, що творчі здібності розвиваються тільки в творчій навчальній діяльності. Оскільки молодший шкільний вік – це сензитивний період розвитку творчих здібностей, то він цілком оптимальний для розвитку творчості. Встановлено, що мовленнєва діяльність загалом є діяльністю творчою, отже, творчі здібності молодших школярів можуть успішно формуватися в мовленнєвій діяльності, в процесі породження і сприйняття текстів на уроках української мови. Використання тексту на уроках української мови, як основної дидактичної одиниці, дозволяє підвищити рівень творчості учнів, розвинути їх мовну здатність і активізувати творчий потенціал

Ключові слова: творчі здібності, навчальна діяльність, мовленнєва діяльність, пошукова діяльність, творчий потенціал, творчі вправи, текст, мовні одиниці, лінгвістичні уявлення, комунікативна компетенція, мовлення, висловлювання

Розвиток творчих здібностей особистості залишається й досі однією з центральних проблем у педагогіці. Це зумовлюється тим, що навчання в сучасній школі має забезпечувати формування людини-дослідника, здатної до творчого мислення, вироблення нових, оригінальних підходів і шляхів втілення певних рішень.

У Національній доктрині розвитку освіти йдеться про підготовку особистостей, здатних до творчої праці, наголошується на необхідності розвивати в молодших школярів здатності до творчого самовираження, формування вмінь виконувати нескладні творчі завдання [1].

Це вимагає особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, творчих здібностей. Цьому значно сприяє система творчих вправ на розвиток мовленнєво-творчої діяльності в процесі вивчення молодшими школярами мовного матеріалу.

Творча діяльність і творчі здібності були і є предметом аналізу багатьох дослідників як вітчизняних (Н. Будій, І. Волощук, С. Гончаренко, О. Грушко, Г. Костюк, О. Кочерга, В. Моляко, В. Роменець, О. Савченко, М. Холодна та ін.), так і зарубіжних (Л. Богоявленська, Ф. Вернон, Дж. Гілфорд, О. Лук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Ч. Спірмен, Е. Торранс та ін.). Учені аналізуються різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природи, компонентного складу, критеріїв та показників розвитку, методів і прийомів формування. Більшість з цих питань досі залишається дискусійними, що свідчить про їхню складність та багатозначність.

Як показує практика, в процесі навчання молодших школярів набувають поширення різнорівневі творчі вправи для самостійної роботи та індивідуалізовані, призначені для окремих учнів і побудовані згідно з їх когнітивним стилем та іншими особливостями. Такі вправи охоплюють усі розділи навчальної програми з української мови для 4-річної початкової школи. У період навчання грамоти мовні загадки-жарти удосконалюють дитячу звуковимову, забезпечуючи успішне аудіювання і правильне говоріння. Імпровізації та інсценізації дають можливість учням вміло вести діалог. Творчі вправи в роботі над текстом є найвищим ступенем у складній системі мовленнєвих вправ, оскільки об'єднують усі вміння – і лексичні, і синтаксичні, і з логіки та композиції тексту, і графіко-орфографічні, і вміння накопичувати матеріал. Їх використання забезпечує формування особистісного досвіду творчої діяльності.

Текст має достатню та різноманітну базу для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Формування в молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст, наголошує М. Вашуленко, сприяє реалізації органічного взаємозв'язку між засвоєнням ними відомостей про мову і розвитком їхнього зв'язного мовлення. Систематичне використання текстового матеріалу поступово знайомить дітей з характерними особливостями зв'язних висловлювань і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів [2, с. 98].

Однак спостереження за навчально-виховним процесом на уроках мови, аналіз творчих учнівських робіт дають змогу зробити висновки, що проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів потребує подальшого вивчення. Отже, предметом дослідження пропонуваної статті є методика розвитку творчих здібностей учнів початкових класів під час роботи над текстом.

Як зазначають дослідники, творчі здібності можуть вироблятися і розвиватися у творчій діяльності. Оскільки молодший шкільний вік є сензитивним періодом психічного розвитку дитини, правомірно говорити, що для учнів молодшого шкільного віку таким контекстом може бути мовна діяльність у процесі роботи над текстом. Отже, вчитель має використовувати на уроках спеціальні розвивальні вправи з творчими завданнями під час роботи як з готовим текстом, так і при створенні власних творів, що дозволить розвивати творчі здібності молодших школярів.

Значну увагу творчим вправам надавав В. Мельничайко: «При віднесенні тієї чи іншої вправи до розряду творчих слід керуватися передусім розумінням самої суті творчості як найвищої форми активності і самостійної діяльності людини. При цьому виникає новий продукт, якого раніше не існувало, в нашому випадку – нове висловлювання. Якщо з об'єктивного погляду цей продукт мовної діяльності, щоб мати право називатися творчим, мусить відзначатися новизною і соціальною цінністю (такою є продукція словесної творчості письменників, критиків, журналістів), то до учнівських висловлювань таких вимог не можемо ставити: їхнє призначення суто навчальне» [5, с. 191]. Хоча для учня в процесі творчості створений продукт є суб'єктивно новим; і характер процесу від цього не перестає бути творчим. Отже, – за висновком ученого, – завжди, коли учень, виконуючи вправу, перебуває в стані пошукової діяльності, ми можемо говорити про елементи творчості. І чим вищий рівень створюваної або перетворюваної одиниці, тим помітніший творчий елемент у змісті роботи [5, с. 191].

Важливою складовою розвитку творчих здібностей молодших школярів вважаємо роботу над словом, а саме: добір стилістично доцільних синонімів, тлумачення слів із переносним значенням, використання образної лексики.

Збагачення словникового запасу дітей немислиме без тлумачення лексичних значень відомих учням та нових слів. Часто, натрапляючи на нову лексему в тексті, вчителі за браком часу обмежуються неповним з'ясуванням її лексичного значення, підведенням під більш широке поняття, без стилістичних та емоційно-експресивних ремарок. Це позбавляє дитину відчуття краси слова, уявити зримо картини, описані автором. Особливо ж, коли йдеться про текст-опис.

У традиційній методиці ще мало приділяється уваги роботі з розвитку уяви молодших учнів, хоч вони особливо чутливі до створення фантастичних образів різними засобами. Для цього віку дітей характерне наочно-образне мислення. Однак образне мислення не тотожне наочному. «Образ – це завжди узагальнення, а не наочна ілюстрація, це фотознімок з реальності. Тому образ не стільки потрібен для оформлення ідей і почуттів, скільки є психологічним знаряддям, завдяки якому людина відкриває ці ідеї, думки і переживання» [4, 6-7].

Важливе значення не тільки для збагачення словникового запасу учнів, а й для формування стилістичних умінь є робота над переносним значенням слів, синонімами, антонімами, експресивно забарвленою лексикою. Візьмемо для прикладу такий текст:

Зимовий ліс

Ліс стояв, неначе молода під вінцем, у дорогому білому уборі, якого не вигідає ні одна людська думка.

І все те диво світилось наскрізь, блищало, сипало іскрами, діамантами, переливалось то різким, то матовим світлом. Ні одна картина природи влітку не може прирівнятись до тієї пишної фантастичної картини мертвої зими: то був тихий, мрійний, фантастичний сон заснулої землі.

Дорога спускалась в глибокий вузький яр, знов піднімалась на горба, то знов западала в долини. Серед лісу замаячила хатина, прикрита білим товстим шаром м'якого снігу. Коло неї була прогалина: на тому місці неначе хто розкинув пишний фантастичний квітник: кружало густого терну було ніби виткане з павутиння та срібних ниток; розкидані кушчики собачої бузини, папороті та бур'яну стали схожі на невидимі квітки, викувані з срібла; висока одним одна береза спустила до самого долу розкішні тонкі гілки, неначе розчесані довгі коси, присипані срібним пилом (І. Нечуй-Левицький).

Після уважного прочитання чи прослуховування тексту в ході бесіди необхідно з'ясувати, що це текст, бо всі речення доповнюють зміст одне одного, вони пов'язані між собою спільною темою. Роботу над визначенням теми тексту починаємо із заголовка. Учні можуть запропонувати свої варіанти – «Засніжений ліс», «Зимова казка лісу», «Фантастичне диво».

Темою твору є змальовання зими, картини зимового лісу. У тексті є ключові слова і вирази, що розкривають його зміст: *мертвої зими, сон заснулої землі, шар м'якого снігу, дорогому білому уборі, гілки, присипані срібним пилом.*

Далі звертаємо увагу дітей на те, як саме автор розкриває тему тексту: він поєднує опис зимового лісу з емоційним виявом свого захоплення побаченою картиною: *ліс порівнює з дівчиною, яка святково вбралася на своє весілля – молодю під вінцем, у дорогому білому уборі.* Це вбрання надзвичайно красиве, казкове – його не вигідає ні одна людська думка. Автор протиставляє красу мертвої зими картині природи влітку, вживаючи для цього образні означення – пишна фантастична картина, тихий, мрійний, фантастичний сон землі. Під час бесіди за змістом твору учитель звертає увагу дітей на лексичні засоби, за допомогою яких змальована казкова картина зимового лісу:

- Чому автор порівнює ліс з молодю під вінцем?
- Що за «диво» вразило автора? Якими словами у тексті воно змальоване?
- Як ви уявляєте цю картину: блищало, сипало іскрами, діамантами? Чому автор порівнює сніжинки з діамантами? Який день описано у тексті – сонячний чи похмурий? Доведіть свою думку.
- Про який «квітник» згадується в тексті? Чому він фантастичний?
- Як описується в тексті береза? З чим порівнюються її гілки?
- Чи схожий цей текст на казку? Обґрунтуйте свою думку.

Аналізуючи текст, звертаємо увагу дітей на образні слова і словосполучення: *кружало терну ніби виткане з срібних ниток, невидані квітки викувані з срібла, гілки берези неначе*

розчесані довгі коси, присипані срібним пилом. Чому автор використовує у творі означення «срібний»? Як ви це уявляєте?

Поступово в дітей виробляється вміння виділяти незвичне в природі, милуватися, а значить, емоційно сприймати, виявляти своє особисте ставлення в образному слові. Визначаючи мету подібної роботи в початкових класах, В. Сухомлинський наголошував, що «вчити поетичної творчості треба не для того, щоб виростити юних поетів, а щоб облагородити кожне юне серце» [7, с. 211].

Аналізуючи текст, звертаємо увагу дітей на смислове поєднання речень. Інформація у тексті розгортається послідовно, кожне наступне речення пов'язане за змістом з попереднім. Звертаємо увагу учнів і на смислові зв'язки між абзацами, на логічні переходи від однієї мікротеми до іншої. Важливу роль у тексті відіграють займенники, які є одним із основних засобів зв'язку компонентів тексту. Наприклад: усе те диво – поєднує перше речення з другим. Відсутність у тексті діалогів створює цілісну картину – опис зимового лісу.

Дібраний учителем текст або тематично об'єднані тексти мають бути поліфункціональними: насиченими комунікативно-значущою лексикою, ілюструвати використання тих чи тих лексико-граматичних явищ на базі зв'язного мовлення, слугувати базою для низки робіт – постановки запитань, переказів різних типів, драматизації, побудови діалогів, висловлення власного ставлення тощо [3, с. 26].

Важливою вправою, яка сприяє розвитку творчих здібностей учнів, є лінгвістичний аналіз тексту, що передбачає визначення функцій мовних одиниць різних рівнів та їх вплив на стиль тексту, на те, яке враження в читача викликає цей текст і за рахунок чого автор досягає цього. Аналіз мовних засобів тексту покликаний розкрити його образно-естетичні функції. Діти повинні збагнути, що автор звичайні мовні засоби вводить у такий контекст, де вони виграють тими естетичними гранями, які викликають у нас захоплення, здивування, приносять насолоду [6, с. 53].

Уживання слів у переносному значенні вимагає своєрідного «перекладу» з узагальнених значень на образи уявлення. Образність мови, на яку обов'язково потрібно звернути увагу школярів під час аналізу тексту, є важливою ознакою віршованих творів. Наприклад:

Заворожений сад
 Ще учора чорнобривці
 Майорили у садку,
 І жоржини красувались
 За шипшиною в кутку
 А сьогодні... Де все ділось?
 Білим снігом замело –
 Ні жоржин, ні чорнобривців,
 Наче їх і не було.

Біля ганку вишня – біла,
 Наче знову зацвіла,
 А ялинка на верхівку
 Білу шапку натягла.
 Біло, тихо все навколо
 Хтось садок заморозив
 І пухкий сріблястий килим
 Самоцвітами розшив

(К. Підлісна)

Після ознайомлення з текстом з'ясовуємо його тему – прихід зими. Роботу над текстом починаємо із заголовку: Чому текст названо «Заворожений сад»? Хто заморозив сад? У тексті є ключові слова і вирази, які розкривають його зміст: *білим снігом замело, ялинка на верхівку білу шапку натягла, Хтось розшив самоцвітами пухкий сріблястий килим.*

Далі звертаємо увагу дітей на те, як саме автор розкриває тему тексту: він поєднує опис зимового саду з емоційним виявом свого захоплення побаченою картиною, протиставляючи осінній пейзаж зимовому: наче невідомий чарівник заморозив сад.

Під час бесіди за змістом твору вчитель звертає увагу дітей на лексичні засоби, за допомогою яких змальована казкова картина зимового саду, початку зими:

- Що вразило автора?
- Чому вишня *наче знову зацвіла*?
- Що то за килим розстелила чарівниця?

Поступово в дітей виробляється вміння виділяти незвичне в природі, милуватися, а значить, емоційно сприймати, виявляти своє особисте ставлення в образному слові.

Методичний аспект використання текстів на уроках мови базується на розумінні тексту як засобу оволодіння мовою і мовленням. Робота з текстом дає змогу раціональніше розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження над відповідними мовними явищами, реалізовувати лінгвістичний, етнокультурознавчий компоненти нового змісту навчання мови. Комплексний аналіз тексту сприяє осмисленню учнями власної мовленнєвої практики, формуванню в них комунікативно-мовленнєвих умінь.

Творчим у повному розумінні слова висловлювання буває тоді, коли мовець цілком самостійно обирає тему, окреслює зміст, визначає побудову і здійснює мовне оформлення створюваного тексту, тобто працює над змістом і формою у їх діалектичному взаємозв'язку. Досягти цього можна лише тоді, коли перед учнями будуть стояти мовленнєві завдання, зумовлені екстралінгвальними факторами – метою висловлювання, умовами спілкування, коли хоча б частково вдається подолати найбільш суттєвий недолік, що призводить до безбарвності і невиразності створюваних учнями текстів. Необхідно «наблизити умови навчання до природних умов спілкування, «ввести учня в ситуацію мовлення і навчити орієнтуватися в ній». Це висуває на перший план вправи ситуативного характеру.

Найпростішим стимулом до продумування зв'язного висловлювання є запитання, якщо воно сформульоване так, що не допускає відповіді одним словом чи навіть одним реченням. Це дозволяє учневі діяти самостійно й індивідуально, визначаючи передусім зміст, а відтак і побудову та мовне оформлення відповіді.

Стимул до висловлювання можна сформулювати й по-іншому, вказуючи на те, якої сфери воно повинно стосуватися: напиши кілька зв'язаних між собою речень, у яких висловлювалася б позитивна оцінка людини; кількома реченнями розкажи про чийсь вчинок, який ти засуджуєш. Ефективність подібних завдань значною мірою залежить від того, наскільки чітко уявлятимуть учні описувані предмети чи події. Найвищого рівня вона досягає тоді, коли враховується конкретна ситуація мовлення: поділися з товаришами своїми враженнями від побаченого, прочитаного тощо.

Якості створюваного тексту завжди поліпшуються, якщо учні добре розуміють його призначення. Тому творчі вправи слід якнайтісніше пов'язати з життям, працею, навчанням школярів. Якщо пропонуємо написати роботу у формі листа, то обов'язково з'ясовувати, кому цей лист має бути призначений — адже від особи адресата значною мірою залежатиме і зміст, і побудова, і мовне оформлення створюваного тексту.

Отже, використання тексту як навчальної одиниці на уроках української мови визнається в сучасній методиці найперспективнішим. Робота з текстом сприяє виконанню завдань, пов'язаних з підвищенням як мовної, так і комунікативної компетенції учнів. При цьому, що особливо важливо, текст дозволяє побудувати освітній процес як процес продуктивний, творчий, особистісно орієнтований, спрямований на розвиток дитячої креативності.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 2006. – 268 с.
2. Лещенко Г. Функціонально-комплексний підхід до роботи з текстом як засіб формування комунікативної україномовної компетенції школярів / Г. Лещенко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 7. – С. 26-30.
3. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителя / В. Я. Мельничайко. – Київ : Радянська школа, 1986. – 168 с.

4. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – Київ : Радянська школа, 1984. – 223 с.
5. Мельничайко В. Я. Граматико-стилістичні помилки та способи їх усунення / В. Я. Мельничайко // УМЛШ. – 1973. – №3. – С. 53-58.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №2. – С. 9-22.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

The article deals with the problem of development of junior pupils' creative abilities while working with the text. The topicality of the problem is proved by a number of domestic and foreign scientists' researches.

Creative abilities can be developed only through creative learning activity. Primary school age is a sensitive period for developing creative abilities and creativity. It is shown that speech activity is a creative one, so junior pupils' creative abilities may be successfully formed in the process of their speech activity, while making texts and through their perception at the lessons of Ukrainian language.

The important component of junior pupils' creative abilities development is the work with the word: enrichment of pupils' vocabulary, selection of stylistically appropriate synonyms, finding antonyms, interpretation of words with transferred meaning, and the use of figurative vocabulary.

Particular attention is paid to the linguistic analysis of the text as the exercise promoting the development of junior pupils' creative abilities. It involves defining the functions of linguistic units of different levels and their impact on the style of the text, the impression of the reader through perception of the text and stylistic devices the author uses to achieve such effect. The analysis of linguistic means of the text reveals its figurative and aesthetic functions.

The author has established the fact that the use of the text at the lessons of Ukrainian language as the main didactic unit allows forming junior pupils' communicative competence, improving the level of pupils' creativity, developing their linguistic abilities and intensifying their creative potential.

Key words: *creative abilities, study, speech activity, search activity, creative potential, creative exercises, text, linguistic units, linguistic understanding, communicative competence, speech, utterance.*

УДК 373.3.016:811.161.2

Наталія Мелекесцева
Nataliia Mieliekiesteva

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES WHILE TEACHING THE ADJECTIVE AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

Статтю присвячено проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови в початкових класах у процесі формування граматичної компетенції молодших школярів, зокрема при вивченні теми «Прикметник». Обґрунтовано особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в початковій школі та змодельовано вправи для вивчення прикметника.

Ключові слова: *прикметник, граматичні категорії прикметника, інформаційно-комунікаційні технології навчання, урок української мови, початкові класи.*

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти XXI століття є її інформатизація – забезпечення освітньої сфери методологією, технологією та практикою впровадження й

використання сучасних інформаційних технологій для реалізації психолого-педагогічних цілей навчання та виховання.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) визначають як систему методів і способів збору, накопичення, обробки, зберігання, застосування та передачі інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [5, с. 11].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі відкриває перспективи його якісного вдосконалення: інтенсифікації, оптимізації, диференціації, індивідуалізації, самореалізації як учня, так і вчителя.

Питанням застосування інформаційних технологій у початковій школі присвячені праці багатьох дослідників (Н. В. Апатової, Л. П. Бабенко, Л. І. Білоусової, С. О. Бешенкова, Я. М. Глинського, В. М. Заварикіна, І. Т. Зарецької та ін.), які обґрунтовують їх доцільність у підвищенні ефективності процесу навчання. Проте недостатньо дослідженим залишається процес використання інформаційно-комунікаційних технологій у початкових класах на уроках української мови під час вивчення частин мови, тому мета наукової розвідки – схарактеризувати особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови в початкових класах і в процесі вивчення прикметника зокрема.

Використання ІКТ на уроках – один із провідних напрямів процесу інформатизації, який відповідає потребам суспільства, де головним рушієм прогресу є індивідуальний розвиток особистості [2, с. 163].

На уроках української мови в початкових класах варто застосовувати такі засоби ІКТ:

- апаратні (комп'ютери, локальні та глобальні мережі, пристрої введення-виведення);
- програмні (інформаційні системи, система мультимедіа, системи штучного інтелекту, програмні засоби міжкомп'ютерного зв'язку тощо).

Вивчення теми «Прикметник» у початковій школі відбувається у двох планах: мовленнєвий розвиток школярів і засвоєння мовних знань (мовна освіта) [3, с. 44].

Прикметник та іменник пов'язані за змістом і граматично, їхні граматичні категорії (рід, число, відмінок) розглядаються тільки в єдності. Отже, вивчення прикметника полегшується тим, що учні вже засвоїли граматичні ознаки з теми «Іменник» (рід, число, відмінок).

Вивчення прикметника в 1-4 класах передбачає:

- формування граматичного поняття про прикметник як частину мови;
- усвідомлення граматичних зв'язків з іменником;
- вироблення навичок правопису родових і відмінкових закінчень прикметників;
- розвиток умінь вживати прикметники в усному та писемному мовленні [6, с. 286].

Учні мають засвоїти, що прикметник називає ознаку предмета, залежить від іменника, відповідає на запитання *який? яка? яке?* та надає мовленню точності, виразності, емоційності.

Поступово діти знайомляться з поняттям «ознака предмета»: прикметник може позначати величину (*високий, низький*), колір (*червоний*), час (*давній*), смак (*кислий*), матеріал (*золотий*), швидкість (*швидкий*), форму (*вузький*), якості людей (*веселий, розумний*) тощо. Необхідно спочатку пояснити дітям різницю між ознаками предметів (існують у житті) і словами, що їх називають, а також властивістю одного предмета мати кілька ознак (*яблуко – червоне, солодке, велике*). У процесі виконання вправ варто формувати навички визначати рід, число та відмінок прикметника у словосполученні «прикметник + іменник».

Важливо домогтися того, щоб учні зрозуміли, що іменники бувають певного роду (мають рід – *стіл, жінка, море*), але за родами не змінюються; прикметники ж змінюються за родами залежно від іменників, з якими вони пов'язані в однині (*калина – яка? – червона*).

Учні початкових класів вивчають прикметник впродовж чотирьох років навчання. У першому класі в період навчання грамоти діти практично знайомляться зі словами-ознаками предмета, не вживаючи термін *прикметник*.

У другому класі діти засвоюють слова, які виражають ознаки предметів і відповідають на запитання *який? яка? які?* (вводиться термін *прикметник*); спостерігають їх зв'язок з іменниками.

У третьому класі розглядається зв'язок прикметників з іменниками, вводяться терміни *однина* та *множина*, формуються поняття про змінювання прикметників за родами в однині (у сполученні з іменниками), усвідомлюється неможливість такого змінювання у множині, засвоюються родові закінчення прикметників: *-ий, -ій, -а, -я, -е, -є*.

У четвертому класі діти вчать змінювати прикметники за відмінками (у сполученні з іменниками) в однині та множині, практично знайомляться з прикметниками твердої та м'якої груп [6, с. 156].

Згідно з чинною програмою початкової школи розроблено систему вправ для вивчення прикметника з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Наведемо приклади вправ на формування поняття про прикметник як частину мови та засвоєння його граматичних категорій.

Вправа 1.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійна дошка, зображення берези, слайд із презентації.

– *Відгадайте загадку.*

На дошці запис: *Маю сукню ..., ..., віти, кору, стан Як я звуся, діти?*

Учитель читає запис, значення слова «стан» і пропонує відгадки. Потім на місці крапок за клацанням мишки з'являються слова: *зелененьку, гнучкі, ніжні, білу, тоненький*. Учні читають загадку і відгадують її.

Маю сукню зелененьку, гнучкі, ніжні віти, білу кору, стан тоненький. Як я звуся, діти? (Береза).

Вправа 2.

Обладнання: мультимедійна дошка, фрагмент презентації з теми «Прикметник».

За допомогою мультимедійної дошки вчитель демонструє різноманітні зображення предметів живої та неживої природи, які відповідають на питання *хто?* або *що?* Учні записують їх та добирають до них слова, які є назвами ознак, відповідають на питання *який? яка? яке?* Наприклад: *дуб старий, високий, гіллястий, товстий, зелений...* Скільки слів запише гравець, стільки отримає балів.

Вправа 3.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійний запис.

Учні прослуховують речення. Речення, в яких є прикметники на позначення кольору, писати не можна. Виграє той, хто правильно виконає завдання. Для цієї вправи можна використовувати такі речення.

1. Ви знаєте, як тиша пестить у місячні веселі ночі? 2. Ви знаєте, як сплять старі гай? 3. Як упав же він з коня та й як білий сніг. 4. На призьбі дід старий – як сон. 5. Мій травень золотий, зелений травню! Мій травню голосний – на всі дороги!

Вправа 4.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійний запис, сигнальні картки.

Учитель вмикає мультимедійний запис словосполучень іменників з прикметниками в однині та множині. Під час прослуховування запису учні сигналізують картками з написами «однина» та «множина».

Вправа 5.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійний запис, сигнальні картки.

Кожен учень у класі отримує сигнальні картки із записаними на них родами іменника. Учитель вмикає мультимедійний запис із словосполученнями іменника з прикметником. У відповідь сигналізує той ряд, який має відповідні сигнальні картки: «чол. р.», «жін. р.», «сер. р.».

Вправа 6.

Обладнання: мультимедійна дошка, презентація, комп'ютер.

На екрані спроектовано слайд із текстом. Завдання: доповнити речення прикметниками, які подані у словничку.

Настала ... весна. Але однієї ночі вдарив ... мороз. Тяжко прийшлося лелеці. Лелека забрів у місто. Ранком люди знайшли ... лелеку біля трамвайної зупинки. Лелеку занесли в ... вагон.

У вагоні лелека відігрівся і смачно поснідав. Лелека із задоволенням катався цілий день.

Словник: *рання, сильний, заляклого, залізничний.*

Після закінчення виконання вправи на дошці з'являються правильні відповіді, так учні мають змогу здійснити самоперевірку.

Вправа 7.

Обладнання: мультимедійна дошка, комп'ютер.

За клацанням миші на дошці з'являються іменники з прикметниками (з інтервалом у 10 секунд). Учні визначають якого роду прикметники, записують їх в зошит, розподіляючи у три колонки: чоловічий рід, жіночий рід, середній рід.

Словосполучення для вправи: *синє небо, фарфорова ваза, осінній ранок, залізна труба, старий чоловік, ніжна пісня, кремезне дерево, сталеве серце, злі обличчя, квадратний стіл, свіжа зелень.*

Вправа 8.

Обладнання: мультимедійна дошка, презентація, комп'ютер.

На слайді зображено речення. Завдання учнів: дописати закінчення прикметників, визначити їх відмінок. Після того, як учні запишуть речення, здійснюють перевірку. Вчитель вводить закінчення прикметників, які називають учні. Якщо відповідь правильна, речення стає зеленого кольору, якщо ні – червоного.

Веснян... повінь, затопила березов... гай. У чист..., прозор... воді, як у дзеркалі, відбиваються дерева. Золот... сонце освітлює білокор... берізки, і вони виглядають особливо гарн.... Їх рожев... віти ніжно вимальовуються на фоні блакитн... неба. Наповнене веснян... сонцем повітря огортає ніжн... тишою кожне дерево і надає всьому чарівності.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання, який має багато переваг над традиційними методами навчання: позитивно впливає на навчальний процес, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвиває незалежність, самостійність, критичне мислення. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення прикметника на уроках української мови в початкових класах сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, підвищенню їхньої пізнавальної активності, зростанню інтересу до навчання, формуванню та розвитку творчих здібностей, наочно-образного мислення, уваги, фантазії. За допомогою ІКТ значно підвищується ефективність процесу формування поняття про прикметник як частину мови, його закріплення та осмислення молодшими школярами.

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. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 218 с.
3. Зеніч В. П. Використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках в початковій школі : методичний посібник / В. П. Зеніч. – Перещепине, 2013. – 61 с.
4. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 311 с.
5. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : Навчальний посібник / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.
7. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови у початковій школі / М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2003. – 542 с.

The article deals with the peculiarities of using information and communication technologies while teaching the adjective at the lessons of Ukrainian language in primary school. The topicality of the problem is proved by a number of domestic and foreign scientists' researches.

Information and communication technologies (ICT) are defined as a system of methods and means of collection, storage, processing, use and transfer of information with the help of computer. In comparison with traditional pedagogical methods computer as a means of study has many advantages: positive impact on teaching-learning process, it promotes the activation of pupils' knowledge and perceptive abilities, develops their independence and critical thinking.

The use of information and communication technologies while teaching parts of speech at the lessons of Ukrainian language in primary school promotes junior pupils' better assimilation of learned material, improve their cognitive activity, increases interest to study, develops their creativity, visual-figurative thinking, attention and imagination.

Information and communication technologies used in the process of teaching the adjective to junior pupils at the lessons of Ukrainian language significantly increases the efficiency of forming the linguistic concept of the adjective and its grammatical categories: gender, number and case.

According to the school curricula the exercises to teach the adjective to junior pupils with the help of multimedia have been given; their effectiveness has been proved. The author stresses that adjective and noun are related in meaning and grammar that's why their grammatical categories (gender, number, case) should be taught only in unity. Thus, the study of the adjective is facilitated by the fact that pupils have already learned the grammatical features and categories of the noun.

Key words: *adjective, grammatical categories of adjective, information and communication technologies, lesson of Ukrainian language, primary school.*

УДК 372. 46:81'282

Лариса Наконечна
Larysa Nakonechna

ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНО ЗАБАРВЛЕНОЮ ЛЕКСИКОЮ

ENRICHING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH BY EMOTIVE VOCABULARY

У статті розглянуто питання збагачення мовлення учнів початкової школи емоційно забарвленою лексикою, обґрунтовано необхідність проведення відповідної роботи на уроках української мови і літературного читання, описано пласти емоційно забарвленої лексики з погляду введення її у словник молодших школярів.

Ключові слова: *емоційно забарвлена лексика, розвиток мовлення, початкова школа.*

Розвиток мовленнєвих умінь учнів, збагачення їхнього словникового запасу – одне з найважливіших завдань початкової школи. Адже саме початкова школа покликана удосконалити ті вміння і навички, які дитина освоїла у дошкільному віці, і формувати нові, раніше не відомі дитині чи не посилені для неї з огляду на вікові можливості.

Як зазначають психологи, надзвичайно вагомим умовою успішної соціалізації дитини є її вміння висловлювати свої емоційно-оцінні судження, говорити про власні позитивні чи негативні почуття і відчуття, вміння чути емоційно-експресивне мовлення інших людей, виявляти в ньому суб'єктивний посыл, зважаючи на певні мовленнєві знаки. З іншого боку, діти надзвичайно чутливі до слова, до його сили окрилити чи притлумити, їхній емоційний стан нерідко залежить від адресованих їм слів. Однак часто не тільки діти, але й дорослі не володіють необхідними мовними засобами для адекватної словесної передачі свого сприйняття дійсності, власних почуттів, вражень, не розуміють і не відчують сили свого слова, яким можна підтримати і яким можна завдати болю. «Давно відомо, що за певних умов словесний вплив на людину може викликати в неї таку сильну реакцію, що слід її залишитись надовго, а деколи і на все життя» [8, с. 315]. Учитель повинен прищепити дітям розуміння того, що саме словом можна надихнути на нові звершення, «вдихнути життя», але й водночас ним можна «глибоко поранити».

Проблемі формування емоційно-почуттєвої сфери школярів за допомогою слова та розробленню методики її реалізації присвятили свої праці знані педагоги минулого і сучасності: В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Вашуленко, Л. Мацько, Г. Ткачук, Т. Шевчук.

У змісті навчального предмета «Українська мова», визначеному чинною навчальною програмою для початкової школи [9], як і редакціями «Програми...» попередніх років, не передбачено окремої роботи зі збагачення словника молодших школярів емоційно забарвленою лексикою. Все ж уважаємо, що розвиткові емоційно забарвленого мовлення учнів початкової школи необхідно приділити належну увагу. Адже навіть аналіз художніх текстів, зокрема і тих, що вміщені у чинних підручниках з мови і читання [3; 5; 10], засвідчив широке використання

авторами емоційно забарвленої лексики, на яку діти мали б навчитися реагувати, усвідомлюючи її роль для реалізації авторського задуму

Роботу з уведення й активізації емоційно маркованих слів у мовлення школярів можна здійснювати, наприклад, під час вивчення інших тем, зокрема розділів «Текст», «Речення», «Слово. Значення слова», «Будова слова», «Частини мови». Адже емоційно забарвлена лексика вносить у мовлення певні значеннєві відтінки, представлена синонімами, словами з суфіксами зменшеності й збільшеності, пестливості й згрубілості, а також словами різних частин мови і різної стилістичної маркованості.

Серед низки умінь, якими мають оволодіти учні початкової школи у курсі «Літературне читання», передбачено й такі, що прямо пов'язані з емоційно-почуттєвою сферою, а отже, й необхідністю володіти певним запасом мовних засобів для вираження емоційно-оцінного ставлення до змісту творів. Так, у програмі курсу «Літературне читання» йдеться про те, що

- цей навчальний предмет «створює умови для розвитку у школярів здатності емоційно реагувати на зміст прочитаного (прослуханого) твору, виявляти й усвідомлювати свої почуття, висловлювати власні оцінні судження, використовуючи адекватні мовленнєві засоби» [3, с. 6];

- «молодші школярі навчаються помічати особливості авторського вибору слів, засобів вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, героїв» [2, с. 6];

- ученя «уміє висловлювати елементарні оцінні судження морального й етичного характеру ... з використанням оцінної лексики» [2, с. 16].

З огляду на ці програмові вимоги вважаємо, що повноцінне виконання завдань курсу «Літературне читання» буде можливим лише за умови збагачення активного словника учнів, емоційно забарвленою лексикою зокрема, що, своєю чергою, сприятиме і духовному розвитку особистості школярів. Пригадаймо з цього приводу слова В. Сухомлинського, котрий наголошував на вагомості слова у вихованні особистості: «Виховання чутливості до слова та його відтінків – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності» [6, с. 408].

Емоційно-експресивна лексика – досить обширний як кількісно, так і семантично, пласт лексичного складу української мови, який сягає своїм корінням тисячолітньої давнини і чітко увиразнює сприйняття мовцем світу і оточення, дає оцінну характеристику дійсності. Вона виявляє себе в будь-якій сфері життєдіяльності людини. Будь-яке висловлювання має певне суб'єктивне нашарування на об'єктивну інформацію, оскільки у будь-якому висловленні присутній мовець, котрий виражає своє ставлення до сказаного, через емоційно забарвлену лексику зокрема.

У мовознавстві немає єдиної думки у визначенні експресивної й емоційної семантики слова, немає чіткості у їх розрізненні, оскільки й емоційність, й експресивність мають оцінне значення.

Однак у філософсько-психологічній науковій царині терміни «емоція» й «експресія» розмежовані.

Емоції (від фр. *emotion*, лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) – психічні стани і процеси в людини і тварини, в яких реалізуються їх ситуативні переживання. Через емоції виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до предметів та явищ оточуючого світу, до інших людей, до себе самого [4].

Термін «експресія» (лат. *expressio*) означає виразність, силу вияву почуттів і переживань, зовнішнє вираження емоцій.

Експресія – навмисно створений мовленнєвий ефект, який пов'язаний з уживанням слова у стилістично нетиповому для нього контексті, невластивному мовному оточенні [11, с. 8], як, наприклад, навмисне вживання діалектизмів чи жаргонізмів в оточенні літературних слів задля реалізації певної мети.

Немає поки що й чіткості у використанні термінів. Так, мовознавці І. Білодід, Л. Булаховський у своїх працях уживають термін «експресивна лексика», тоді як О. Волох, М. Жовтобрюх, Б. Кулик, М. Івченко, Л. Марченко, М. Плющ використовують термін «емоційно забарвлена лексика». Надаємо перевагу останньому термінові або ж «емоційно-експресивна лексика», оскільки вважаємо їх більш семантично прозорими.

Емоційно забарвлену лексику розмежовують на позитивно і негативно забарвлену. Так пласт позитивно забарвленої лексики представляють, наприклад, слова *радість, добро, веселий*, а негативно забарвленої – *туга, злість, сумний*. Уважаємо цей поділ умовним, як і використання термінів «позитивний» і «негативний» щодо певних емоцій, оскільки людині властиво перебувати у різних емоційних станах, а той стан, який називають негативним, з погляду психології, є природним, його вияв може бути навіть необхідним за певних обставин, а отже, не обов'язково негативним.

Емоційно забарвлена, або емоційно-експресивна лексика сучасної української мови неоднорідна, вона представлена кількома пластами:

1. Слова, емоційне забарвлення яких закладене у їхньому лексичному значенні і не зумовлене стилістичною віднесеністю. Вони представлені майже усіма самостійними частинами мови: *щастя, щирість, шана, жага, жаль, журба, туга, відчай; милий, жахливий, чарівний, ласкавий, журливий, розначливий; любо, сумно, ласкаво; любити, ненавидіти, радіти, вабити* і под.

2. Слова, емоційне забарвлення яких досягається шляхом додавання до емоційно нейтральної форми слова суфіксів пестливості, зменшеності (засоби позитивного забарвлення) і суфіксів згрубілості (засоби негативної оцінки): *голосочок, хлопчисько, очиці здоров'ячко, старезний*, тощо.

Українська мова особливо багата на такі суфікси. Вони, сполучаючись із основами слів, по-новому висвітлюють їхню семантику. Розглянемо найбільш продуктивні морфемі емоційності, адже слів з ними особливо багато у текстах для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку:

1) суфікси зі значенням пестливості і здрібнілості:

- суфікси **-ас-, -ась-, -ус-, -усь-, -с-, -сь-, -ун-, -нь-, -унь-** дуже поширені, особливо для творення пестливих власних назв людей: *Настася, Юрась, Катруся, мамуня, матуся, Марися, Антось, котусь, татунь, татуньо*;

- суфікс **-еня(т)** використовується на означення нащадків живих істот і взагалі малих, дрібних речей, надає відтінку пестливості: *козеня, кошеня*;

- суфікси **-ечк-, (-єчк-), -очк-, -ечок, -очок, -оньк-, -еньк- (-єньк-), -есеньк- (-есеньк-), -ісіньк-** досить поширені в іменниках, прикметниках і навіть у займенниках, числівниках, дієсловах, прислівниках: *батецько, недалечко, трієцько (малят), пучечок, яєчко, отакенький, повновиденський, рученька, всенький, маленечкий, ріднесенький, тонісінький, тонюсінький, кожнісінький, їстоньки, їсточки, зновоньку, тутеньки, п'ятіречко, вкупочиці*;

- суфікси **-к-о-, -ок-, -ик-, -чик-, -ець (-єць), -ичк-, -инк-, -інк-, -ун'-, -ус-, -усеньк-, -унечк-, -уньчик-, -усечк-** продуктивні при творенні іменників: *татко, татуньчик, матінка, матуся, матунечка, братик, братець, братчик, бабуня, бабусенька, синок, Івасик, сестричка, дівчинка*.

Слова зі суфіксами пестливості використовують найчастіше в описах зовнішності дітей, для відтворення дитячого мовлення або у текстах, адресованих дітям, як от у народній казці: «Жили собі *Котик* та *Півник*, і були вони у великій приязні. *Котик*, було, на *скрипочку* грає, а *Півник* *пісеньки* співає. *Котик*, було, йде *їстоньки* добувати, а *Півник* удома сидить та *хатку* глядить». Показовим є те, що у цьому уривку з 22 повнозначних слів 11 мають позитивне емоційне навантаження. У народних казках нерідко навіть не зовсім позитивні герої мають назви у пестливо-зменшеній формі (*Вовчик-Братик, Лисичка-Сестричка*).

2) суфікси зі значенням збільшеності й згрубілості, часто з відтінком зневажливості, презирства та іронії:

- суфікси **-ищ-, -иськ-, -ик-, -ак- (-як-), -ах- (-ях-), -юх, -л-, -ил-, -юг-, -яг:** *вовчище, вовчисько, громище, писака, кусака, коняка, вужака, сіромаха, розумаха, діваха, упертюх, базікало, бурмило, козарлюга, ледацюга*.

Варто розрізняти суфікс згрубілості **-ищ-** і омонімічний йому суфікс **-ищ-**, що утворює абстрактні іменники з відтінком книжності (*явище, середовище*) і стилістично нейтральні конкретні назви (*вогнище, горище, селище*).

- суфікс **-юк-** має досить широку гаму негативних відтінків: назвам предметів він надає значення збільшення розміру обсягу, якості назвам осіб, тварин значення зневажливості, презирства, інколи лайливого відтінку: *холодюка, грязюка, шаблюка, каменюка, зміюка, звірюка, свинюка, тварюка*.

Суфіксальні лексеми з семантикою згрубілої чи збільшеної зрідка використовуються у текстах для дітей, здебільшого для підкреслення величини персонажів, предметів, явищ, їх сили впливу (*ведмедиче, дубище, вітрище, громище*) або з тим, щоб акцентувати на тих рисах персонажа, які автор засуджує (*злodusя, хитрюга, забіяка, задавака*).

3. Слова дитячого мовлення: *люля* (ліжка), *папа* (хліб), *баєньки* (спати), *гамати* (їсти).

4. Книжна піднесена лексика, як правило, старослов'янізми: *мисль, бентежність, торжество, благоговіння, глава, чадо, десниця, перст, достойний, волелюбний, незборимий, златоглавий*.

5. Поетизми: *легіт, відлуння, можуть, борня, виднокрай, розмай, ладо, лебідонька, живодайний, легкокрилий, осяйний, гожий, зоріти*.

6. Розмовно-просторічна лексика, лайливі слова і вульгаризми, жаргонізми: *добряк, розумник, базіка, панькатися, вишварити, комизитися, приндитися, забр'юханий, лихий, мерзенний, паскудний, галімії, класно*.

Якщо з книжною піднесеною лексикою і поетизмами учні початкових класів можуть ознайомитися завдяки літературним текстам, але у своєму мовленні не використовують, то розмовно-просторічні емоційні і лайливі слова і жаргонізми, на жаль, нерідко вже закріплені в активному словнику школярів, хоча їх і не вичитують у книгах. Очевидно, вчитель повинен працювати над культурою мовлення своїх вихованців, навчити добирати слова відповідно до ситуації мовлення, прищеплювати їм любов до красивого українського слова, подаючи приклад власним мовленням. Саме вчитель навчає розуміти, відчувати слово, доречно ним послуговуватися, формує у своїх вихованців позитивний емоційно-почуттєвий стан силою свого емоційного слова. «Шукайте у невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник у дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу» [7, с. 167], – наголошував В. Сухомлинський.

7. Фразеологізми: *кров з молоком, пекти раки, сміятися на кутні, як кіт наплакав, накрити мокрим рядном, позичити в сірка очей*. Програмою початкової школи передбачене ознайомлення зі значенням найпоширеніших фразеологізмів, однак варто, хоча б побіжно, звертати увагу учнів на те, який емоційний відтінок вносять сталі вирази у текст і фрази персонажів зокрема.

Цікавий і, на наш погляд, важливий матеріал для роботи з ознайомлення учнів з емоційно-експресивною лексикою дає спроможність цих лексем вступати у синонімічні й антонімічні семантичні відношення. Інакше кажучи, до слова, позбавленого емоційного відтінку можна підібрати низку емоційних синонімів (лексем та ідіом), наприклад, *вдарити – бахнути, бабахнути, влупити, випороти, відгамселити, вишварити, дати березової каші, всипати різок, пригостити різками* та інші. Так, в українській мові активно функціонує низка «емоційних» прикметників-синонімів, як-от прикметники з центральною семою «надмірність», «високий ступінь вияву ознаки»: *неймовірний* (біль), *люксусове* (надзвичайно розкішне життя), *страшенна* (спека), *скажена* (швидкість), *собачий* (холод, голод), *грандіозний* (успіх), *колосальне* (значення).

Емоційно забарвлені слова формують також антонімічні пари, наприклад, за ознакою «малий – великий, слабкий – сильний»: *дубок, дубочок і дубище, вовчик і вовчище, вітерець і вітрище, голосочок і голосище*.

Питання формування емоційно-експресивного словника молодших школярів є складовою проблеми розвитку мовлення учнів початкової школи. Виходячи з цього, науковці і вчителі-практики радять проводити ту ж роботу, що й при збагаченні словникового запасу загалом.

Складність організації роботи з емоційно забарвленою лексикою полягає у тому, що зміст і час цієї роботи не передбачені програмою з української мови, оскільки її неможливо «прив'язати» до якогось конкретного розділу курсу. Умовою успішного формування мовленнєвих умінь учнів полягає перш за все у систематичній роботі, у індивідуальному підході до розвитку комунікативних можливостей кожного з учнів, у використанні різноманітних, прийнятних для початкової школи методів і прийомів роботи.

Очевидно, що засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами не може відбуватися стихійно. Систематична і цілеспрямована робота над увиразненням мовлення емоційно забарвленою лексикою забезпечить розвиток умінь учнів більш точно і образно

висловлювати власні думки, визначати характерні риси персонажів прочитаних творів чи реальних осіб, висловлювати своє схвалення чи осуд щодо їхніх дій, сприятиме виразності, емоційності мовлення, а отже, і підсиленню впливу на слухача.

Розвиток мовлення молодших школярів і зокрема збагачення їхнього словника емоційною лексикою відбувається завдяки роботі над окремими словами, над словосполученнями і реченнями, тобто над словом у зв'язку з іншими словами, а також над зв'язним мовленням – формуванням умінь поєднувати речення у текст.

Уважаємо, що під час збагачення мовлення учнів емоційно забарвленими словами вчитель цілком успішно може застосовувати методику словникової роботи, яка передбачає чотири основні напрями: 1) збагачення словника учнів новими словами і новими значеннями уже відомих лексем; 2) уточнення словника, тобто підбір слів, близьких і протилежних за значенням; засвоєння лексичної сполучуваності слів; 3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу в активний; 4) витіснення із вживання нелітературних слів, переведення їх із активу в пасив [1, с. 22].

Важливим моментом у цій роботі є вироблення в учнів навичок спостерігати за використанням «емоційних» слів у тексті, вчитися їх розпізнавати серед інших слів, з'ясувати емоційний відтінок, з якою метою автор їх використав, а також вчитися доречно вживати у своєму мовленні. Адже навіть виконання деяких навчальних завдань, як, наприклад, складання характеристики дійових осіб, створення словесних замальовок, передбачає наявність певного запасу слів-характеристик у словнику школярів, а також уміння їх правильно використовувати.

Отже необхідно навчити учнів бачити, відчувати і цінувати багатство рідної мови, вміло ним користуватися і бути відповідальним за сказані слова. Необхідність збагачення словника молодших школярів емоційною лексикою зумовлює доцільність вивчення цього питання у руслі розвитку не тільки мовної особистості учнів, а й студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Гордієнко О. А. Словникова робота на уроках української мови в початковій школі / О. А. Гордієнко, Т. О. Шевчук // Педагогічна Житомирщина. - 2008. - № 1. - С. 22-25. - Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>
2. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класи (оновлено). - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
3. Науменко В. О. Читанка 1 клас : Післябукварна частина / В. О. Науменко - К. : Грамота, 2012. - 96 с.
4. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посібн. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. - К. : Каравела, 2012. - 328 с. / Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/> Категорія:Приходько_Ю.О.,_Юрченко_В.І.
5. Савченко О. Я. Літературне читання: Підручник для 4 кл. / О. Я. Савченко - К. : Освіта, 2015. - 192 с.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори: У 5 т. - К., 1977. - Т.3. - С. 283-502.
7. Сухомлинський В. О. Павлівська школа / В. О. Сухомлинський Вибр. твори: В 5-ти т. - Т. 4. - К. : Рад. школа, 1997. - 670 с.
8. Ткачук Г. О. Теоретичні основи збагачення мовлення школярів експресивною лексикою / Г. О. Ткачук, Г. О. Дорош // Педагогічний дискурс. - 2010. - Випуск 8. - С. 225-228.
9. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи (оновлено). - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
10. Українська мова: Підручник для 4 кл. / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко. - К. : Освіта, 2015. - 192 с.
11. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії / В. А. Чабаненко. - К., 1984. - 316 с.

The article deals with enriching of junior pupils' speech by emotive vocabulary. The author analyses the necessity of language development at the lessons of Ukrainian language. Reading and describes emotionally expressive vocabulary in terms of its usage in junior pupils' speech.

The conditions of successful children's socialization are their ability to express their emotional and evaluative judgments; the capacity for talking about their positive or negative feelings and sensations; the ability to hear the emotional and expressive speech of other people; familiarity with identification of subjective parts of messages considering some special signs of speech.

The enrichment of junior pupils' speech by emotive vocabulary is one of the important components of primary school pupils' speech development.

The content of school subject «Ukrainian language» which is defined by current curriculum for primary school does not provide any special work for enriching junior pupils' speech by emotive vocabulary.

The author of the article believes that it is possible to introduce and activate the emotional words in pupils' speech during the study of such topics as «Text», «Sentence», «Word. The Meaning of the Word», «Structure of Words», «Parts of Speech» at the lessons of Ukrainian language; as well as during studying texts at Reading lessons. The emotive language is often used by the authors of children literature. Texts for children bring certain value shades to the speech; they are often presented with synonyms, words with suffixes which denote values of decrease and increase, caressing and brutality. Moreover, children writers use various parts of speech and various stylistic markers for demonstrating the emotive speech.

Systematic work on the enrichment of junior pupils' speech by emotive vocabulary is an important part of study: students develop skills to express their thoughts, feelings more accurately and vividly, to characterize heroes of the texts. Furthermore, it can facilitate expression, emotional speech, and therefore strengthening effect on the listener. That is why the author of the article believes that the question of enrichment of junior pupils' speech by emotive vocabulary should be given special attention.

Key words: *emotive vocabulary, speech development, primary school.*

УДК 373. 3. 016:811. 1612

*Наталя Третяк
Natalia Tretiak*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

METHODS OF FORMING JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING SIMPLE SENTENCE

У статті описано методику формування комунікативної компетенції учнів під час вивчення простого речення в початкових класах; проаналізовано науково-методичну літературу; дано визначення компетенції; обґрунтовано роль синтаксису в розвитку комунікативної компетенції молодших школярів; розглянуто ряд завдань на побудову речень, які є досить поширеними в практиці початкового навчання; зроблено висновки щодо формування комунікативної компетенції учнів під час вивчення простого речення в початкових класах.

Ключові слова: *синтаксис, комунікативна компетенція, речення, предикативна одиниця, словосполучення, семантика, лексика.*

Сучасна освітня практика характеризується все інтенсивнішим спрямуванням на компетентнісний підхід, що передбачає набуття учнями знань, умінь і навичок для вільного володіння мовою як інструментарієм мислення й комунікації, а отже формує мовну особистість. Вивчення синтаксису в школі якнайкраще сприяє компетентнісному переорієнтуванню всього навчального процесу, органічному поєднанню вдосконалення грамотності, розвитку лінгвістичного мислення й плеканню національно-мовної свідомості школярів. У лінгводидактиці визначено загальні засади, на які спирається робота з формування й розвитку комунікативної компетентності в комплексі з мовленнєвою, соціокультурною, діяльнісною (стратегічною), що в результаті забезпечує комунікативну компетенцію.

Теоретичну базу реалізації компетентнісного підходу в мовній освіті закладено в працях таких відомих українських і зарубіжних лінгводидактів, як О. Горошкіна, І. Гудзик, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, А. Нікітіна, Є. Пассов, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін. Актуальність досліджуваної теми зумовлена такими чинниками: а) освітніми тенденціями розвитку лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики, що стосуються вивчення синтаксичних одиниць у процесі формування мовно-комунікативних умінь; б) потребою врахування компетентнісного підходу до вивчення шкільного курсу синтаксису української мови з активним залученням інноваційних форм, методів і засобів навчання; в) необхідністю узгодження вимог Державних стандартів мовної освіти з якістю навчально-виховного процесу і рівнем навчальних досягнень учнів з синтаксису, що не завжди відповідають цим вимогам.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються, проте до цих пір не мають однозначного змісту і визначення. У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [42, с. 345]. У тлумачному словнику С. І. Ожегова компетенція визначається, як «коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав» [43, с. 489]. У тлумачному словнику сучасної російської мови під компетенцією розуміють «коло питань, явищ, у яких дана особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ» [67, с. 358].

М. Головань стверджує, що компетенція розглядається в трьох аспектах: 1) як коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі та ін.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері [16, с. 24].

Для ефективного засвоєння синтаксичної теорії простого речення необхідно враховувати лінгвопсихологічні, психологічні, лінгводидактичні засади формування мовленнєво-комунікативних умінь. Дослідження проблеми формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів ґрунтується передусім на узагальнених наукових висновках учених-філологів, у працях яких висвітлено лінгвістичні положення про диференціацію мови й мовлення (Н. Арутюнова, І. Бодуен де Куртене, Б. Головін, В. Гумбольдт, В. Звегінцев, О. Реферовська, та ін.), соціальні функції мови як універсальної знакової системи (О. Білецький, І. Мещанінов, О. Потебня, М. Хомський, Л. Щерба та ін.), комунікативні якості мовлення (Л. Булаховський, Г. Винокур, Ф. Гужва, С. Єрмоленко, М. Ілляш та ін.), окреслено основні аспекти комунікативної лінгвістики і підходи до її використання в комунікативній методиці (О. Богуславський, І. Гальперін, Г. Колшанський, Л. Мацько, М. Плющ, І. Фігуровський та ін.).

Зарубіжними і вітчизняними лінгвістами (Е. Бенвеніст, І. Вихованець, В. Звегінцев, О. Мельничук, О. Реферовська та ін.) об'єктивно доведено, що основною одиницею мовлення (комунікації) є висловлювання або його простіша форма – речення.

Принцип навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії програми, що полягає в формуванні комунікативної компетенції школярів. Розуміння структурно-сміслових ознак речення як найменшої комунікативної одиниці має стати підґрунтям усвідомленого відбору мовних одиниць для реалізації мети спілкування в тих чи інших умовах. Опанування учнями синтаксичних понять сприяє удосконаленню діалогічного й монологічного мовлення. Спостереження над функціонуванням синтаксичних одиниць в текстах різних стилів та жанрів мовлення має бути спрямоване на удосконалення гармонійного розвитку умінь і навичок учнів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Відповідно активне використання в навчальному процесі різних видів мовленнєвої діяльності, моделювання комунікативних ситуацій, залучення школярів до мовленнєвої практики сприятиме засвоєнню синтаксичних понять, виробленню синтаксичних умінь і навичок, передбачених програмою.

На уроках вивчення простого речення в початковій школі особлива увага зосереджується на засвоєнні учнями таких синтаксичних понять, як словосполучення, просте речення, граматична основа та другорядні члени речення, однорідні члени речення, звертання.

Початкові уявлення про речення та його будову учні одержують у період навчання грамоти. Вони засвоюють смислові та формальні ознаки речення:

- служить для висловлення думки;
- вимовляється з розповідною, питальною чи окличною інтонацією;
- у реченні про когось або про щось розповідається, запитується, стверджується або заперечується;
- на початку речення пишеться велика буква, а в кінці – ставиться крапка. (знак питання або знак оклику).

Усі ознаки речення, як і сам термін, діти мають засвоїти практично, в ході виконання різноманітних тренувальних вправ.

На початковому стані навчання молодші школярі схильні вважати основними несуттєві ознаки речення. Уявлення про речення вони часто пов'язують з певною кількістю слів, з початком і кінцем рядка, великою буквою, з темою розповіді. Щоб запобігти цьому, вчитель постійно повинен дбати про урізноманітнення вправ, добирати для аналізу різні варіанти речень. Найкраще використовувати невеличкі зв'язні тексти, у яких є речення, різні за кількістю слів, за метою висловлювання [10, с. 18-19].

Уже в період навчання грамоти необхідно вчити першокласників виразно вимовляти кожне слово (повнозначне і неповнозначне) під час уповільненого читання. При цьому слід графічно позначати на дошці склад речення: повнозначні слова – довгою лінією, неповнозначні (маленькі слова - короткою).

Наприклад: *Дерева вбрались у казкові шати.*

/ _____ - _____ .

Щоб виробити стійкі навички вживання слів у реченні, необхідно систематично вчити учнів самостійно будувати речення (за схемами, на основі малюнків, з поданих слів, за названою темою тощо).

У період навчання грамоти діти повинні поступово привчатися ставити до слів (членів речення) запитання і відповідати на них. Без такої попередньої роботи важко буде навчити учнів ставити граматичне питання до членів речення, поширювати речення за запитаннями.

Для правильної організації роботи над реченням у напрямі розвитку мислення і мовлення треба знати, які типи речень найбільш характерні для сучасної української мови з точки зору їх методичної цінності, тобто можливості вивчення у школі.

1. Речення дієслівного типу.

Даний тип речень є найпоширенішим. Головним членом є особове дієслово у всіх часах та способах. Вони можуть бути двоскладними (*Вночі я не могла заснути. Сніг замів дороги.*) та односкладними (*Мені не спиться вночі. Снігом замело дороги.*).

2. Речення дієслівно-інфінітивного типу.

Можуть бути як односкладними, так і двоскладними, але в них дієслово та інфінітив утворюють неподільну єдність (*Я умію плавати. Вам слід поспішати.*)

3. Речення інфінітивного типу.

У складі цих речень «незалежний інфінітив» займає позицію головного члена. Вони можуть бути лише односкладними (*Не дійти додому. Бути біди великій*).

4. Речення іменного типу.

Позицію присудка займає за допомогою зв'язки одна із повнозначних частин ови: іменник, прикметник, займенник (*Свято було чудовим. Брат був інженером.*).

5. Речення прислівникового типу.

Позицію головного члена займає прислівник (*Всім було весело. Мені стало сумно і т. д.*).

6. Номінативні речення.

Наприклад: *Початок січня. Зима... Осінь. Високо в небі летять журавлі.*

Речення усіх шести типів повинні бути включені до складу вправ з української мови в початкових класах. Інакше, на нашу думку, розвиток мовлення молодших школярів буде гальмуватися вчителем штучно. Удосконалена шкільна програма з мови складена так, що під час аналізу синтаксичних одиниць потрібно приділити достатньо уваги і структурі, і семантиці їх. Звичайно, більш суттєвою є семантика речення, тобто його реальний зміст, оскільки, виходячи з діалектичної єдності змісту і форми, беззмістовної форми не існує. Однак, під час вивчення синтаксичних одиниць більш доступними є зміст, виражений граматичними чи

лексико-граматичними засобами. Тому згідно з вимогами програми вже при аналізі словосполучень у 4 класі учні мають вичленяти їх зі структури речення, порівнювати із словами, встановлювати головне і залежне слово, визначати форми вираження цих слів (частини мови) і способи граматичної залежності. А в процесі вивчення речення учні мають з'ясувати, що словосполучення входять у структуру речення як його складники, як своєрідні «блоки» – його компоненти. Водночас вони мають звертати увагу на центральний «блок» з особливим видом граматичного зв'язку – підмет і присудок, що утворює граматичну основу (синтаксичний центр) речення.

Речення як мінімальна комунікативна одиниця виконує функцію формування і вираження думки в усному і писемному мовленні. Складаючись зі словосполучень, воно є одиницею побудови тексту. Тому в початковому курсі української мови робота над реченням організовується так, щоб в учнів розвивалися уявлення про співвідношення форми речення як мовної одиниці та її функціональної ролі в мовленні. Такий підхід у сучасній лінгвометодиці створює умови для вивчення речення, як і інших мовних одиниць, на функціональній основі.

Для оволодіння синтаксичним ладом української мови вирішальне значення має засвоєння норм побудови синтаксичних конструкцій, доцільно використовувати синтаксичні одиниці та надавати їм відповідного інтонаційного оформлення. Тому доцільно виокремити такі завдання:

- формувати вміння і навички нормативно використовувати синтаксичні конструкції;
- збагачувати синтаксичний лад мовлення синонімічними синтаксичними засобами;
- формувати вміння будувати речення та використовувати їх у текстах адекватно умовам і завданням спілкування;
- удосконалювати інтонаційні вміння та навички оформляти власні синтаксичні одиниці (речення і тексти) в усному і писемному мовленні;
- розвивати вміння редагувати, виправляючи допущені помилки чи поліпшуючи продумані синтаксичні одиниці.

Серед завдань на побудову речень досить поширеними в практиці початкового навчання можна назвати такі:

- складання речень за запитаннями вчителя (*Які комахи можуть передбачати погоду? – Погоду можуть передбачати мурашки і бджоли*);
- запитання учнів один до одного і відповіді на них;
- визначення меж речень (*Зима мороз усі тварини поховалися від лютого холоду.*);
- поширення речень за запитаннями (*Осінь настає. Осінь яка? Коли настає осінь?*);
- складання речень за опорними словами, словосполученнями (*Плющ, прикріплюється, і, дерево, до стовбурів дерев, може загинути*);
- робота з деформованим реченням (*Наука біометрія вивченням впливу погоди займається на організми тварин і людей*);
- добір потрібного за змістом, пропущеного в реченні слова (*Під час розмови не хитайся, не розмахуй..., не говори надто...*);
- добір однорідних членів речення (*У погожі дні на небі з'являються.....,..... хмаринки*);
- складання речень на певну тему за малюнками, на основі спостережень;
- складання речень за схемами.

Однак, спостерігаючи за будовою усного і писемного мовлення молодших школярів на рівні окремого речення, виокремимо такі недоліки, як багатослів'я, одноманітність синтаксичних моделей, нечіткі граматичні зв'язки (невідомо, про кого йдеться). Наявність у мовленні дітей конструкцій, що відрізняються відтінками в значенні або ж є тотожними за своїм значенням, допоможе запобігти згаданим вище недолікам. Серед виконуваних в усній і письмовій форма практичних завдань на засвоєння молодшими школярами синоніміки синтаксичних засобів та вміння обирати ті, що найточніше передають думку, досить ефективними є такі:

- визначити, чи можна назвати ці словосполучення синонімічними:
пташині гнізда – гнізда птахів;
червона нитка – нитка червоного кольору;
пшеничний хліб – хліб із пшениці;
- замінити словосполучення одним словом:
надати допомогу – допомогти;
накивати п'ятами – втекти;
більшість учнів – багато;

- подані слова замінити близькими за значенням словосполученнями:
дружно – (як риба з водою),
посваритися – (побити горшки),
червоніти – (пекти раків);
- утворити словосполучення за словами:
 - 1) вірний, скласти, становити;
 - 2) правдивий, правильний, слухний;
 - 3) на черзі, поза чергою;
- вписати словосполучення, що передають почуття, скласти з ними речення:
зелене листя, зелене листячко; молоде дерево, молоденьке деревце; червоний капелюх,
червоненький капелюшок.

Досить ефективними є складання речень чи словосполучень за опорними питаннями та малюнками із таким завданням: Складіть речення так, щоб їх можна було використати:

а) у художньому тексті (опорні словосполучення: могутній красень, гнучка верба, зелений богатир);

б) у науковому (опорні словосполучення: живиться комахами, відлітати з настанням холодів, мешкати у Західному Сибіру);

в) у діловому (опорні словосполучення: для виготовлення серветки, знаряддя праці, дотримуватися порядку).

Вправи на перебудову речень з одного стилю в інший мають безпосередню цінність у формуванні вміння моделювати речення адекватно завданням мовлення. Завдання цих вправ можна сформулювати так: Користуючись поданим зразком, передайте зміст речень іншими словами.

Сидить Марушка в семи котушках, хто на неї гляне, той і заплаче. – Коли чистять цибулю, то з очей течуть сльози.

Під час вивчення розділу «Речення» учні практично оволодівають ритмомелодикою української мови на основі елементарних уявлень про закони інтонавання речень в усному мовленні та способи передавання інтонації на письмі.

Отже, комунікативний підхід до навчання української мови в початковій школі є домінантним у сучасній методиці і практиці шкільного навчання. Тому основне завдання вчителя – навчити дітей вільно володіти усним і писемним мовленням, зв'язно висловлювати свої думки, говорити чітко і виразно. Комунікативні уміння є запорукою формування соціально активної особистості. Виходячи з цього, розвивати мовлення учнів потрібно не лише на уроках, спеціально відведених для цього, а систематично впродовж усього періоду навчання дітей у школі.

Список використаних джерел

1. Вашуленко В. Ф. Робота над реченням як одиницею мови і мовлення / В. Ф. Вашуленко // Початкова школа. – 1990. – №3. – С. 18-19.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Текст] / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
3. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). / [Укл.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. – Т. 1. А–К. – 926 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка : [70000 слов] / [Под ред. Н. Ю. Шведовой]. – 23-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1990. – 917 с.
5. Современный толковый словарь русского языка / [Сост. Л. Прокофьева]. – СПб.: Норинт, 2005 – 960 с.

The article describes methods of forming pupils' communicative competence while teaching simple sentence in primary school. The topicality of the problem is proved by a number of domestic and foreign scientists' researches. Based on the analysis of scientific and methodological literature the competence is defined as the quality of being competent; adequacy; possession of required skills, knowledge, qualification or capacity.

The article stresses on the role of syntax in the development of junior pupils' communicative competence. The main value of acquiring syntax system of the Ukrainian language is learning the rules of syntax construction, forming of communicative skills while using syntax units and creating of an appropriate intonation figuration.

The aim of the paper is to describe methods of forming pupils' communicative competence while teaching simple sentence in the first grade. The author also shows stages of teaching syntax units at school and defines six types of sentences to be studied at the lessons of Ukrainian language in primary school. The article examines the system of exercises on sentence construction; they are widespread in the practice of primary education.

Communicative approach at the lessons of Ukrainian language in primary school is a dominant one in modern school methods and practice. Therefore, the main task of a primary school teacher is to teach children to be fluent in spoken and written language, express their thoughts coherently, and speak clearly and plainly. Communicative skills are the key to the formation of a socially active individual that's why junior pupils' speech should be developed not only at the appropriate lessons but during all the period of study at school.

Key words: *syntax, communicative competence, sentence, predicative unit, phrase, semantics, vocabulary.*

УДК 371. 013=161. 2 «XIX»

Марія Ченіль
Mariia Cherpil

ПАТРІОТИЗМ ЯК ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ ІВАНА ФРАНКА (1856–1916)

PATRIOTISM AS A VALUE ORIENTATION OF UKRAINIAN YOUTH IN THE CREATIVE OUTPUT OF IVAN FRANKO (1856–1916)

У статті розкрито зміст патріотичного виховання учнівської молоді, яке І. Франко трактував як сукупність якостей і рис поведінки особистості, що включає любов до Батьківщини, активну працю на благо українського народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток, примноження надбань національної культури, прихильність і любов до рідних місць тощо. Надзвичайно важливого значення надавав вихованню любові до рідної мови, яку вважав чи не найважливішим засобом консолідації української нації. Виховання українських патріотів насамперед пов'язував із ґрунтовним вивченням рідної мови і літератури, краєзнавства, історії, звичаїв і традицій українського народу. Рушійною силою у вихованні патріотизму повинна бути праця. Завдання школи – залучити молодь до вивчення історичного минулого свого народу, усвідомити свої корені, виховати почуття національної гідності, патріотизму.

Ключові слова: *учнівська молодь, патріотизм, національно-патріотичне-виховання, мова, література, історія, Іван Франко.*

У сучасних умовах переоцінки цінностей і зміни ідеалів українського суспільства проблема національного виховання молоді є однією з пріоритетних. Формування громадянського суспільства і правової держави, визнання людини, її прав і свобод вищою цінністю визначають нові вимоги до української системи освіти, завдання якої виховати духовно багате підрастаюче покоління, що знає й уміє відстоювати власні права, готове до самостійної діяльності у політичному, економічному, культурному житті країни, зможе нести відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства. Це можливе завдяки формуванню у дітей та молоді наукового світогляду, розвитку їх творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, здатних до самоосвіти і самореалізації; духовному відродженню особистості,

підвищенню її загальної культури, виховання в учнів почуття патріотизму, національної свідомості й гідності, шанобливого ставлення до рідної мови, культури, традицій.

Значну допомогу у розв'язанні цих завдань може надати історико-педагогічна наука, творчий доробок педагогів-мислителів і громадсько-просвітницьких діячів Галичини другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст., які самовідданою працею сприяли національно-культурному становленню українського суспільства та української освіти. Серед них – постать українського національного генія Івана Яковича Франка (1856 – 1916), творча спадщина якого увійшла до фонду української педагогічної науки та є актуальною для розбудови освіти, а тому привертає увагу численних сучасних дослідників з історії педагогіки.

Педагогічним ідеям І. Франка у загальних рисах присвячено праці О. Дзевєріна, Б. Мітюрова, Г. Паперної, Г. Пурель, В. Святовець, С. Сухорського, С. Чавдаров та ін. У багатьох наукових розвідках розкрито погляди І. Франка на окремі аспекти освіти й виховання молоді, розвитку шкільництва у досліджуваний період. Проблему виховного ідеалу у творчості І. Франка розглядає Б. Мисак; зміст та засоби національно-патріотичного виховання учнів у творчому доробку І. Франка досліджують Б. Ступарик, Н. Сабат, М. Ванів і Н. Герасимчук та ін.; погляди І. Франка на проблеми виховання дітей та молоді, на змісті літератури як чинника виховання, роль вчителя та вимоги до нього характеризує М. Чепіль; ідею державного патріотизму на уроках читання на прикладах творів мислителя розкриває Т. Маркотенко, хоріві твори Я. Ярославенка на тексти І. Франка та їх роль у патріотичному вихованні учнів аналізує У. Молчко. Проте сутність національно-патріотичного виховання молоді у творчому доробку Івана Франка цілісно не досліджувалися. Актуальність проблеми, відсутність її цілісного історико-педагогічного аналізу зумовили вибір теми пропонованої публікації.

Мета статті – розкрити зміст і чинники національно-патріотичного виховання української молоді у творчому доробку Івана Франка (1856–1916).

Проблема національного виховання української молоді пронизана ідеєю виховання справжніх патріотів власного народу. Формування молоді генерации українців І. Франко пов'язував насамперед із національною освітою, виховання у молоді справжньої любові до Батьківщини розглядав як важливе соціальне завдання, як складову гармонійного розвитку особистості. Він розумів необхідність розбудити національну свідомість українців, об'єднати націю в єдиний національний організм, спрямувати її до боротьби за державну самостійність [11].

У статтях І. Франка національна ідея була наскрізною, ототожнювалася з самостійністю України. Всі політичні й культурні змагання треба звести до ідеалу незалежної держави, плекати нове покоління молоді з почуттям обов'язку, ідейних людей, таких, що добро загалу цінять вище від власного, зрозумівши, що їх правдиве добро залежне від добра загалу. Він уважав, що тодішні умови не найкраще сприяли утвердженню ідеалу національної самостійності України, однак українській громадськості, національно-патріотичним силам варто вживати всіх сил і засобів, щоб наблизитися до нього. Мова йде про виховання молоді, для якої національна ідея стала б переконанням та основою праці, потребувало реформи виховання.

І. Франко основним завданням уважав реалізацію споконвічного ідеалу українців – «здвигнення нашої національної надбудови в усій її цілості». Він мріяв про єдину соборну Україну: «...тисячні стежки, які ведуть до його осущення[ідеалу національної самостійності- М. Ч.], лежать просто –таки під нашими ногами, і що тільки від нашої свідомості того ідеалу, від нашої згоди на нього буде залежати, чи ми підемо тими стежками в напрямі до нього, чи може, звернемо на зовсім інші стежки... Ми мусимо серцем почувати свій ідеал, мусимо розумом уявляти собі його, мусимо вживати всіх сил і засобів, щоб наближуватись до нього, інакше він не буде існувати і ніякий містичний фаталізм не сотворить його нам, а розвій матеріальних відносин перший потопче і роздавить нас, як сліпа машина» [7, с. 284–285].

І. Франко сам був патріотом, любив рідну мову, свій народ, звичаї, традиції, гордився його героїчним минулим, вірив у його майбутнє. У вихованні формується толерантне ставлення до інших народів і держав. Його мрією була єдина соборна самостійна Українська держава і тому, звертаючись до молоді, закликав: «Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіційних кордонів. І се почуття не повинно у нас бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні консеквенції. Ми

повинні – всі без виїмка – поперед усього пізнати ту свою Україну, всю в її межах, у її теперішнім культурнім стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знання твердо, до тої міри, щоб ми боліли кождим її частковим, локальним болем і радувалися кождим хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головню, щоб ми розуміли всі прояви її життя, що почували себе справді практично частиною його» [4, с. 401]. Для досягнення мети українського виховання – здобути державну незалежність, – потрібно сформуванню у молоді почуття мовної, національної і культурної єдності всіх українців, стійкої і незламної волі, сили духу.

Прищеплення патріотизму, формування національної свідомості є одним з головних завдань усіх верст населення, соціальних інституцій тощо. «... величезна дійова задача – витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших акцій, відки б вона не йшла, та при тім податний на присвоювання собі в якнайширшій мірі і в якнайширшому темпі загальнолюдських здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і сильна державана може остоятися» [4, с. 405].

Свій свідомий патріотизм І. Франко сформулював словами «Я не люблю її з надмірної любові». Він тісно підтримував зв'язки з січовим рухом, був почесним членом «Січі». Надію на відродження й розвиток України І. Франко пов'язує насамперед з молоддю, вважаючи, що від неї залежить майбутнє народу. А тому закликав її бути справжніми патріотами, доводити свою любов не словами, а невтомною щоденною працею. «Наш голосний, фразеологічний та в більшій частині нещирий, бо ділами не попертий патріотизм мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глибоко відчутому народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею» [4, с. 406]. Саме від молоді він вимагав цілеспрямованого розвитку власних фізичних і духовних сил, волі, постійного самовдосконалення і самореалізації в ім'я народу, активної життєвої позиції.

Формування українця-патріота, на переконання І. Франка, повинно відбуватися насамперед через вивчення української мови і літератури, історії рідного народу, народознавства. Зміст предметів має пронизувати гордість за рідний край, культуру, звичаї та традиції народу. Педагогам шляхом яскравих емоційних вражень та одержаних знань про рідний край, його героїв, про суспільно корисні справи слід формувати патріотичне мислення учня у поєднанні з активною життєвою позицією. Адже осягаючи і осмислюючи твори української літератури, учень потрапляє у світ національної духу, він страждає, переживає, міркує разом з героями і стає духовно багатшим настільки, наскільки художній образ є носієм моральних, естетичних і національних цінностей.

Виховання національної свідомості, патріотизму є духовним дороговказом, координатором і стимулятором усіх державотворчих зусиль народу. То ж і перед українською інтелігенцією стоїть «величезна дійова задача – витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя, відпорний на асиміляційну роботу інших націй, звідки б вона не йшла, та при тім податний на присвоювання собі в якнайширшій мірі і в якнайшвидшому темпі загальнолюдських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і як сильна держава не може остоятися» [4, с. 404].

У школі процес виховання має здійснюватися через розвиток пізнавального інтересу до навчання, формування мотивації, розвиток розумової активності, системи ціннісних орієнтацій, духовних ідеалів і матеріальних потреб. Неправильне виховання здатне зруйнувати вже розвинене в людині, а відсутність належних умов – зовсім зупинити розвиток навіть особливо обдарованих дітей. Метою виховання є всебічно розвинена особистість, для якої будуть характерними готовність як до розумової, так і до фізичної праці. Він мріяв про той час, коли навчання і праця будуть виявом розвинутої думки, розуму.

Аналіз джерельної бази дає підставу стверджувати, що І. Франко виступав за розвиток української літературної мови на загальнонародній основі, вимагав дотримання норм літературної мови в підручниках та інших навчальних книжках. Своєю письменницькою діяльністю він показав, яка мова повинна утверджуватись в Україні. Розуміючи надзвичайну складність

становища з вивченням української мови в галицьких школах, просвітителю домагався, щоб в основі української літературної мови була мова видатних українських письменників: І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, Г. Квітки-Основ'яненка та інших.

Якщо інтерпретувати літературу як самовираження народу, то такою вона може бути лише тоді, коли створена рідною мовою. Тому вчений стояв на позиціях утвердження й розвитку української літератури, яка б формувала національно свідомі покоління української молоді. Головною метою викладання української літератури в школі, на думку І. Франка, повинно стати вивчення правдивого історичного минулого України, її культури і традицій, знайомство молоді з життям і діяльністю визначних українських особистостей, формування в учнів розуміння життя, активного ставлення до дійсності. Література покликана також плекати національний дух, формувати історичний світогляд, національну свідомість, почуття гордості, обов'язку, відповідальності [10].

Для патріотичного виховання молоді, її національної свідомості важливе значення має історико-краєзнавча література, мета якої – сприяти вивченню культурної спадщини рідного краю, його звичаїв, традицій, обрядів, народних ремесл, організації і проведення народних свят. Адже в народній творчості, пісенному й казковому фольклорі, історичних переказах і повір'ях втілюється душа народу. Водночас педагог критикує австрійський уряд за те, що той не дуже дбав про розвиток краєзнавства в Галичині як науки, оскільки краєзнавство «легко могло б пробудити у її мешканців надто велику любов до свого краю, небезпечні думки про давнє і недавнє минуле...» [2, с. 117].

Розуміючи, який величезний виховний вплив на молодь має поезія, І. Франко створив низку віршів з метою пробудження національної свідомості молоді, виховання патріотизму. Так, невмирущий дух українського народу у багатівковій боротьбі зі своїми поневолювачами оспівує просвітитель у вірші «Вічний революціонер».

І. Франко підкреслював важливість підготовки і видання збірок патріотичних пісень, які потрібні молоді, бо вони підбадьорюють людей, вселяють у них надію на краще майбутнє, розвивають енергію до живої діяльності і розбуджують бажання до життя.

Виховання національно свідомого молодого покоління неможливе без ґрунтового знання історії України. В іншому випадку народ залишається без історичної перспективи, свого історичного досвіду і як наслідок – приречений на те, щоб бути «тяглом у поїздах бистроїзних» інших народів. Тому завдання школи – залучити молодь до вивчення історичного минулого свого народу, усвідомити свої корені, виховати почуття національної гідності, патріотизму.

Одним з пріоритетних засобів виховання дбайливого ставлення до рідної землі, її історії, поваги до народних традицій і звичаїв, фольклору, любові до рідної природи має стати, на думку І. Франка, народознавство. Вважаючи народознавство методологічною основою виховання, опанування соціального досвіду крізь призму української ментальності, етністорії, етнопсихології, наголошуючи на великому значенні краєзнавства, І. Франко опирався на досвід Німеччини, Данії, Швеції, де ця наука була поставлена на високий рівень. Достатньо велика кількість краєзнавчої літератури у цих країнах сприяє вихованню у молоді з раннього віку почуття любові до рідного краю, гордості за свою Вітчизну. Зазначимо, що сам І. Франко, як згадує його син, ознайомлював своїх дітей з багатствами рідного краю, заохочував до фізичної праці і майстрування, виховував самостійність до пізнання навколишніх багатств [9, с. 215].

Важливу роль у патріотичному вихованні молоді займають традиції, звичаї й обряди українців. Вони наповнені великим ідейно-моральним, емоційно-естетичним змістом, відображають етнічне, суспільно-політичне, культурно-історичне життя народу на різних ступенях розвитку, його багатогранну духовність, якості, які формувалися протягом віків (національний характер, психологію, світогляд тощо).

Українські традиції, звичаї і обряди є тим цементуючим матеріалом, який у віках зберігав нашу національну ментальність. Традиції і звичаї своєю міццю перемогли чужі ідеї, впливи сил, які протягом століть прагнули зруйнувати єдність нашого народу, його самобутній національний дух. Пізнавально-виховний потенціал традицій і звичаїв – це той найдорожчий скарб, який допоміг нашій нації вижити, зберегтися і розвиватися протягом віків. А тому національне виховання повинно відбуватися тільки через призму духовно-історичних традицій, прийнятних для всіх його громадян. Цей синтез має стати контуром української національної ідеї, яка виражає систему цінностей для об'єднання всього народу. «Виховання народу мусить

вирости з традицій, – наголошував І. Франко, – з культурного стану того народу, мусить коринитися в характері, привичках народу, інакше се буде даремна трата часу й сил» [8, с. 15].

У центрі Франкового світобачення завжди була людина з її болями та мріями про краще життя, людина, що любить свій край, Батьківщину, материнську пісню. Такого ставлення до людини мислитель вчився у Т. Шевченка, про патріотизм якого писав, що «він ґрунтується свідомо та твердо на любові до всіх людей, на бажанні загальнолюдського братерства, на прихильності до всіх пригноблених і покривджених, між котрими перша й найближча серцю поета його рідна Україна» [3, с. 126].

Рушійною силою у вихованні патріотизму повинна бути праця. «Треба, – наголошує просвітителю, – великої, невсипущої праці, треба в важкі упруги орати рідний переліг і сіяти слово, і дуже легко може бути, що з того слова виростуть мечі обоюдні, що розірвуть не лише наші кайдани, але розіб'ють спокій не одного українця» [1, с. 3]. Тому одним з головних виховних завдань школи є підготовка учнів до простої, повсякденної наполегливої праці на благо суспільства, власного народу.

Справжній патріотизм, на його переконання, можливий тільки тоді, коли у свідомості молодого людини відображені образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості за приналежність до української нації. Найвищою формою патріотизму є жертвенна любов Батьківщини.

Отже, патріотичне виховання молоді І. Франко розглядав як взаємозв'язану сукупність якостей і рис поведінки особистості, що включають любов до Батьківщини, активну працю на благо українського народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток, знання, дотримання і примноження національної культури, звичаїв і традицій, прихильність і любов до рідних місць тощо. Надзвичайно важливого значення надавав вихованню любові до рідної мови, яку вважав найважливішим засобом національного виховання і консолідації української нації. Здійснення цієї мети – виховання справжніх українських патріотів, І. Франко насамперед пов'язував із ґрунтовним вивченням рідної мови і літератури, краєзнавства, історії, звичаїв і традицій українського народу. Адже саме знання історії власного народу, його культури допоможе учням з повагою і зацікавленням ставитися до культурних традицій інших народів.

Перспективними напрямками дослідження є проблемам формування національної свідомості і громадянськості в учнівської молоді на уроках літератури, історії у середній школі.

Список використаних джерел

1. Львівська національна наукова бібліотека України імені В. Стефаника (ЛННБУ імені В. Стефаника), відділ рукописів. – Ф. 29 (Михайло Возняк). – Од. зб. 736. – Промова І. Франка на вечорі в честь Шевченка 05. 04. 1903 року. – 12 арк.
2. Франко І. Я. Галицьке краєзнавство // Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1986. – Т. 46. Кн. 2. – С. 116–150.
3. Франко І. Я. Дітські слова в українській мові // Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1980. – Т. 26. – С. 123–126.
4. Франко І. Я. Одвертий лист до галицької української молоді // Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1986. – Т. 45. – С. 401–409.
5. Франко І. Я. Літературна мова і діалекти // Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 37. – С. 205–210.
6. Франко І. Я. Пісня і праця // Франко І. Я. Зібрання творів: У 20-ти т. – К. : Держлітвидав, 1954. – Т. 10. – С. 57–58.
7. Франко І. Я. Поза межами можливого // Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1986. – Т. 45. – С. 276–285.
8. Франко І. Я. Хома з серцем і Хома без серця // Франко І. Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 22. – С. 7–29.
9. Франко Т. Про батька. – К. : ДВХЛ, 1964. – 225 с.
10. Чепіль М. М. Іван Франко про літературу як чинник виховання / М. Чепіль // Іван Франко і національне та духовне відродження України : зб. наук. ст. – Івано-Франківськ : Плай, 1997. – С. 140–144.
11. Чепіль М. Іван Франко про виховання дітей та молоді / Марія Чепіль, Роман Вишнівський // Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність: зб. наук. праць / за ред. М. Чепіль. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2010. – С. 90–101.

In modern conditions of changing ideals of Ukrainian society the problem of national education of youth is a prior one. The formation of a civil society and law-governed state, the recognition of human rights and freedom are the supreme values defining new requirements for Ukrainian educational system the task of which is to bring up morally rich young generation that knows and is able to defend their rights, ready to be independent in the political, economic, cultural life, and will be responsible for their own welfare and the welfare of society. This is possible due to the formation of children and youth's scientific outlook, the development of their creative abilities, skills of independent scientific knowledge. The main task of current education is to bring up the youth capable of their self-education and self-realization, to develop their moral qualities, patriotism, national identity and dignity, respect for the native language, culture and traditions.

The article reveals the content of patriotic education of youth, which Franko interpreted as a set of qualities and personality traits of behaviour including love to their motherland, active work for the benefit of Ukrainian people, respect for the historical monuments, heritage enhancement of national culture and love to their home. Ivan Franko stressed on the education of love to their native language which was considered as an essential means of the consolidation of the Ukrainian nation. Education of Ukrainian patriots was primarily linked with the thorough study of the native language and literature, ethnography, history, customs and traditions of Ukrainian people. Labour was considered as the motivation of the patriotic education.

The author proves that the main task of school is to enlist youth to the study of the past of their nation, to realizing of their roots and cultivate a sense of national pride and patriotism.

Key words: pupils (youth), patriotism, national-patriotic education, language, literature, history, Ivan Franko.

УДК 373. 3 : 81. 161. 2

Ольга Яцук
Olha Yatsuk

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОНОСТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ УВИРАЗНЕННЯ КАРТИН ПРИРОДИ В ПОЕЗІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ

LINGUO-DIDACTIC ASPECT OF PHONOSTYLISTIC MEANS OF NATURE DEPICTIONS IN CHILDREN'S POETRY

Статтю присвячено питанню про засоби увиразнення картин природи на матеріалі поезії для дітей, зокрема описано фонографічні особливості творення таких текстів, окреслено дидактичні особливості їх розгляду.

Ключові слова: лінгвостилістика, засоби увиразнення, фоностилістика, поезія для дітей, художнє текстотворення.

В останні десятиліття в сучасному мовознавстві зріс інтерес до питань властивостей звуків у поетичних текстах. Особливої наукової уваги потребує поетичне слово для дітей, оскільки своєрідність мови поезії є органічною частиною способів і засобів образного розкриття і аналізу віршів на уроках літературного читання і розвитку зв'язного мовлення.

Водночас слід зазначити, що поезія про природу для дітей (найбільш поширена у шкільному курсі літератури) – яскраве явище авторської художньої творчості, що поряд з іншими чинниками сприяє духовному розвитку дитини, вихованню та збільшенню її життєвого досвіду. Окрім цього, поезія для дітей сприяє розвитку уяви, фантазії, допомагає пізнати навколишній світ. Визначальну стилістичну функцію в такій поезії відіграють фонографічні маркери.

Вивчення лінгвостилістичних засобів на різних рівнях мови в україністиці започатковано фундаментальними працями О. Потебні, І. Чередниченка, С. Єрмоленко, В. Ващенко,

С. Дорошенка, Л. Булаховського, у зарубіжному мовознавстві – Ш. Баллі, В. Виноградова, Т. Винокур та ін.

Зокрема, *фонографічні явища виражальності* активно вивчають (В. Чабаненко, В. Левицький, К. Серажим, А. Загнітко та ін.) за такими напрямками: асоціативно-емоційні значення звуків; художні прийоми звукообразів; функціональність вигуків, звуконаслідувальних сполук; типи індивідуальних особливостей вимови; значеннєвість та виражальні можливості стилістичної графіки; семантика великої літери тощо.

Зауважимо, що окремого дослідження, присвяченого комплексному визначенню ідіолектних рис дитячої літератури в україністиці немає. З огляду на це, цінними є окремі розвідки, у яких зроблено спроби розгляду названого питання.

Мета статті – дослідити і описати фоностилістичні засоби увиразнення в поезії про природу для дітей, виявити експресивні можливості цих засобів; визначити методичні акценти роботи над поезією для дітей.

Знайомство з поезією в початковій школі відбувається здебільшого на уроках літературного читання, основною метою яких є формування читацької компетентності молодших школярів як базового складника комунікативної і пізнавальної компетентностей. Тому можемо говорити про поетичну обізнаність, яка охоплює навички естетичного сприйняття, уміння аналізувати поетичний твір, володіння певним мінімумом знань із теорії віршування.

Робота з поезією в цей період освіти дитини має пропедевтичний характер, закладає основи для вирішення проблем, пов'язаних із подальшим вивченням лірики в середній школі, а саме – розгляд лірики як одного з літературних родів. Адже вивчення специфіки лірики буде спиратися на коло понять, порушених під час роботи в початковій школі, зокрема таких:

- спостереження за різноманітністю і особливостями поетичної форми;
- знайомство з основними жанрами ліричних творів;
- загальне поняття про тропи і фігури художнього мовлення: епітет, порівняння, уособлення, гіпербола, метафора (без уживання термінів);
- поняття про римування;
- уявлення про ліричного персонажа;
- поняття про неповторність поетичного світу кожного поета (ідіостиль).

У методиці викладання української мови панівною є думка, що твори пейзажної лірики потребують своєрідного підходу до вивчення. Зумовлено це тим, що вірші цього типу невеликі за розміром і передаються в них не події з життя людей, а почуття, пов'язанні зі змалювання явищ природи, переживань. Звідси стає зрозумілою вимога методики – читанням ліричних віршів вводити дітей у світ художніх образів через почуття, а далі вести від почуттів до думок, до висновків [4, с. 310].

Під час роботи над віршем основна складність полягає в тому, щоб якомога повніше розкрити художній образ, створений поетом, і не зруйнувати його цілісність шляхом виокремлення засобів художньої виразності і надання їм самостійного значення. Методика цілісного аналізу літературного твору базується на уявленні про вірш як про єдину мовну систему, де всі засоби виразності взаємопов'язані й взаємозумовлені. Працюючи над віршем, не слід забувати, що об'єкт аналізу – поетичний твір із особливою формою, що зумовлює використання специфічних прийомів роботи. Ліричному тексту притаманна більша, ніж в оповіданнях, образність, своєрідна синтаксична будова речень, лаконічне змалювання образів. Це змушує вчителя бути особливо пильним до пояснень окремих слів і висловів, тлумачення змісту речень. Сучасний підхід до методики опрацювання ліричного вірша наголошує на умовах, за яких можливе повноцінне сприймання молодшими школярами пейзажної лірики: активного збагачення тезауруса учнів, розвитку їхньої поетичної спостережливості; формування поетичного слуху, асоціативної і творчої уяви; уміння аналізувати образно-емоційний зміст твору; давати естетичну оцінку поезії та відображеній у ній дійсності; активізації творчої думки учнів.

Робота над віршем спирається на поетичні образи, створені поетом. Тому традиційні такі питання: *Який настрій викликає у вас цей вірш?, Що відчуває ліричний персонаж вірша?, Які картини ви уявили, слухаючи (читаючи) цей вірш?* Робота над словом повинна бути спрямована на те, щоб допомогти школярам усвідомити образний зміст твору, думки і почуття письменника, які втілюються в підборі лексики, у ритмі фрази, у кожній художній деталі. Тому для мовного аналізу вибираються ті слова і фрази, які допомагають краще зрозуміти образний

зміст твору (малюють картини природи, виявляють авторські почуття). Після виділення слова або словосполучення усвідомлюється їх роль у тексті, тобто визначається, які почуття (думки) укладені в них (*Чому поет так назвав вірш? Про що це говорить?*).

Особливою складністю є навчання учнів читати і розуміти вірші. Поряд із цим увагу зосереджуємо на осмисленні змісту тексту (смиловий аналіз); лексико-семантичному аналізі в поєднанні з розбором мовних та композиційних засобів – лексико-стилістичний аналіз; виразному читанні тексту (на основі різних видів аналізів).

Якщо взяти до уваги зазначені вимоги, то алгоритм роботи з будь-яким поетичним твором один і той же. Починаємо з виразного читання твору учнем або вчителем. Потім намагаємося виявити перше, безпосереднє загальне, цілісне враження від вірша, охопити художній образ загалом. Далі обґрунтовуємо і уточнюємо безпосередню емоційну оцінку, аналізуючи твір. Тобто проникаємо в назву твору, звертаємо увагу на конкретні образи і деталі, на слова-маркери, слова, виділені римою, на розташування рядків, на звучання окремих рядків, слів і звуків. На наступному етапі необхідно повернутися до загального, цілісного враження, яке тепер буде більш повним і насиченим. На заключному етапі роботи перечитуємо вірш, висловлюючи те, що ми в ньому відкрили. Згодом можна запропонувати учням вивчити вірш напам'ять.

Цілісний аналіз і його методика визначаються загальною логікою підходу, а не конкретною послідовністю розбору виразних засобів твору. Цей аналіз не зводиться до поступового послівного вчитування у твір, коли вчитель веде учнів слідом за поетом від рядка до рядка, хоча такий методичний прийом широко поширений і виправданий. Найбільш вдалий варіант полягає в тому, щоб для кожного поетичного твору знайшовся неповторний шлях вивчення. Пропонуємо таку схему роботи над ліричним віршем.

I. Підготовча робота (бесіда, словникова робота).

II. Зразкове читання (краще напам'ять) вірша вчителем.

III. Читання вірша всіма учнями напівголосно.

IV. Аналіз фактичного змісту тексту: смыловий аналіз (1–2 запитання); «тлумачне» читання; лексико-семантичний аналіз (виявити ключові образи); лексико-стилістичний аналіз (художні засоби); творча робота (продовжити вірш, розказати від імені, словесне малювання, построрфне малювання, де це можливо); визначення мотивів вірша.

V. Опрацювання разом з учнями партитури для виразного читання вірша.

VI. Виразне читання вірша учнями.

VII. Аналіз читання учнів.

Зупинимося детальніше на лексико-стилістичному аналізі, який передбачає фонографічний рівень тлумачення тексту. Ґрунтовне дослідження усіх звукових особливостей вірша дасть змогу прокласти місток до визначення мотивів, лейтмотиву поезії, збагатить лінгвістичну та літературознавчу компетентність учнів.

У сучасній фоностилістиці експериментально доведено існування фонетичних асоціацій, дається чітке визначення явища фонетичного значення, розроблено ряд методик його обчислення. Також визнається, що звуки володіють експресивним і символічним значенням. Нині не втрачає своєї актуальності вивчення та аналіз аспектів фонетичного значення, закономірностей його функціонування та розвитку.

З огляду на здатність звуків мовлення викликати певні стійкі не звукові враження, кожен голосний і приголосний звук, як мовний знак, мотивований, довільний, а, отже, є значимою одиницею мови і володіє особливим видом семантики – фонетичним значенням [2, с. 17].

Подібно до граматичного та лексичного значень, фонетичне також має свою специфіку, оскільки фонетичне значення функціонує не тільки на рівні окремого звука, а й на рівні слова, фрази, тексту як елемент формування його структури. У кожному слові між фонетичним та лексичним значеннями існує певний стійкий зв'язок. Значення звука може підтримувати і умотивовувати чи, навпаки, не підтримувати та не вмотивовувати поняттєву форму слова.

Згадаймо, поезії Ліни Костенко, у яких домінує мотив єднання людини з природою. Тема відпочинку душі серед гармонійної природи, частиною якої є й сама людина, переростає у мотив апокаліпсису, зникання життя, викликаного людською нерозумністю.

Перекинута шпаківня / Плаче шпак уранці після зливи, / де шумлять на греблі явори, / що шпаківню вітер чорногривий / перекинув денцем догори. / Борсаються бідні шпаченята, / як його зарадити біді? / Кліпають із п'їтьми оченятами: – / Випадемо, татку, що тоді? / Ще якби їм день чи півторадні, / ще якби їм днів хоча б із п'ять! / Бо вони ще ж зовсім безпорадні – / падаючи, ще не полетять. / Як же, хлопці, хатку ви прибили, / що її порушили вітри?! / Плаче шпак уранці після зливи, / де шумлять на греблі явори... [8: Л. Костенко, с. 90].

«Підвищений ужиток тих чи інших фонем несе функціональне навантаження, якщо фонемі організовані у ті чи інші «фонетичні згустки», що зазвичай містять ту чи іншу додаткову інформацію» [9, с. 360] Такими «фонетичними згустками» є алітерація шиплячих, що створює відчуття суму, плачу шпака, який втратив свій дім. Звукове тло, яке створила авторка, передає всю безвихідь цієї ситуації.

До фонетичних засобів художнього текстотворення вдається Тарас Шевченко, зокрема за допомогою приголосних [н], [л] та повтору звукових комплексів майстерно зобразив тихий степ, легкий подих вітру. Звукове поєднання глухих звуків створює відчуття спокою, затишку.

Тихесенько вітер віє, / Степи, лани мріють, / Між ярами над ставами / Верби зеленіють. / Сади рясні похилились, / Тополі поволи / Стоять собі, мов сторожа, / Розмовляють з полем. / І все то те, вся країна, / Повита красою, / Зеленіє, вмивається / Дрібною росою [10: Т. Шевченко, с. 202].

Ще один твір «Садок вишневий біля хати» є жанровою музичною картиною, яка відображає побут української щасливої сім'ї. Світла, прозора поезія передає подих весняного підвечірка, аромат вишень. Музичність твору створюють асонанси звуків [а] та [і], що в першій строфі надають звучанню плавності, протяжності; гармонія приголосних у другій і третій строфах передає враження від вечірньої тиші, а внутрішні рими (*мати – научати, мати – коло хати*) роблять текст милозвучним.

У вірші «Гаї шумлять» Павла Тичини відчуваємо гармонійне поєднання людських почуттів і краси природи. Поезія пронизана молодечею жагою життя, щасливими сподіваннями. Чудовий пейзаж змальований дбайливо підібраними одна до одної фарбами. Ліричний герой, захоплений красою рідної землі, щасливий від єднання з цим чудовим гармонійним світом, що сповнений мелодій, кольорів, благодатних почуттів. У першій строфі автор використовує паралелізм і синонімічну тавтологію, характерні для цієї поезії.

Окрім звуків, художньому виразненню сприяє й інтонація, яка виконує комунікативну, образотворчу, структурну, аксіологічну, смислотворчу функції. Тому інтонаційне трактування твору потребує особливої уваги [6, с. 166].

Основним елементом інтонації є мелодика, яка виявляється в змінах частоти основного тону за певні часові відрізки.

Ритміка мовлення полягає в чергуванні наголошуваних і ненаголошуваних складів, довгих і коротких голосних, що найбільш чітко простежується в поетично-віршованому мовленні. Ритм надає текстові певного характеру – плавності, монотонності. Це сприяє формуванню цілісності художнього твору, а також експресивності та емоційності [3, с. 19–20].

Складніше характеризувати феномен «тембр», який витлумачують як характерне забарвлення звука мови або голосу, утворюване призвуками, чи обертонами, тобто якісним і кількісним складом тонів, що додатково звучать при основному тоні. Кожній людині властиве постійне забарвлення голосу, обумовлене індивідуальними особливостями її мовного апарату, розміром і формою гортані, ротової та носової порожнин тощо. Але різнобарвні модуляції в межах основного фізіологічного тембру значною мірою залежать від того, про що йдеться, в яких обставинах і в якому стані перебуває мовець.

У розумінні терміна «тембр мовлення» також існують різні погляди. Як нам вбачається, більш повне визначення означеного терміна дає С. Ожегов. Так, автор розглядає тембр, як ступінь швидкості у виконанні музичного твору, а також загалом – у театральній грі, читанні, спорті; втрата темпу в грі; ступінь швидкості в здійсненні чогось, у виконанні якоїсь справи [7].

Інтонація в писемному художньому тексті завжди об'єктивно наявна, закладена в його змісті і в мовленнєвій формі. За своєю основною суттю інтонація загальнонародна, що дає змогу кожному, хто знає певну конкретну мову, реалізувати художній текст і в усній формі, донести в такий спосіб його до інших. Цим мовці досягають загалом адекватного сприймання

певного художнього (і нехудожнього) тексту на всенародному, а також значною мірою і на індивідуальному рівні.

Отже, звукова організація мови перебуває на службі у творенні змісту, вона є семантичною організацією, а часто і стилістичною. Мова української поезії для дітей характеризується особливими, естетично мотивованими виражально-зображальними засобами. Ці засоби дають можливість емоційно захоплювати читача (слухача), зворушувати його, переконувати, естетично наснажувати. Особливості поезії для дітей зумовлені її специфічними завданнями, спрямовуючою метою, своєрідною формою мислення її адресата. Твори пейзажної лірики потребують своєрідного підходу до вивчення. Це зумовлено тим, що вірші такого типу невеликі за розміром і передаються в них не події з життя людей, а почуття, пов'язанні із змалювання явищ природи, переживань. Звідси стає зрозуміло вимога методики – читанням ліричних віршів вводити дітей у світ художніх образів через почуття, а далі вести від почуттів до думок, до висновків.

Однак учителю як «виконавцеві» поезії слід контролювати свій тембр мовлення, інтонувати рядки відповідно до емоційного настрою поезії, використовувати швидкість мовлення відповідно до змісту тексту.

Подальші дослідження засобів вираження поезії для дітей, безперечно, доповнять лінгводидактичну теорію з порушеного у цій статті питання.

Список використаних джерел

1. Артюх Н. Почути весняний грім. Система уроків за творчістю Миколи Вінграновського / Н. Артюх // Українська мова і література в середніх школах і гімназіях, ліцеях та колежах. – 2006. – №2. – С. 6–10.
2. Бондарь С. В. Звуковая стилистика: аспекты фонетического значения: дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 19. / Бондарь С. В. – М., 2001. – 182 с.
3. Волинський П. К. Основи теорії літератури / П. К. Волинський. – К., 1967. – 367 с.
4. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко. – К. : Вища школа, 1989. – 424 с.
5. Дудик П. С. Стилистика української мови: [навч. посіб.] / Дудик П. С. – К. : Академія, 2005. – 368 с.
6. Іванишин В. П. Нариси з теорії літератури: [навч. посіб.]; упоряд. П. В. Іванишин. – К. : Академія, 2010. – 256 с.
7. Ожогов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 сл. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. из., 1987 – 791 с.
8. Савченко О. Я. Читанка. 2 клас : [підручник] ; В 2 ч., Ч. 2 / Савченко О. Я. – 3-є вид., доопрац. і перероб. – К. : Освіта, 2010. – 160 с.
9. Тарановский К. Ф. О поэзии и поэтике / Тарановский К. Ф. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 432 с.
10. Шевченко Т. Г. Кобзар / Шевченко Т. Г. – К. : Дніпро, 1981. – 613 с.

Taking into consideration the methodological priorities, the article defines the stages of the work with the lyrical text: preparatory stage (conversation, vocabulary analysis); declamatory reading; the collective reading of the poem by all the students in demivoice; the analysis of the text (semantic analysis, lexico-semantic analysis, lexico-stylistic analysis, creative work, determining the motives of the text); defining partition; dramatic reading by all the students; analyzing students' readings.

Such phonetic peculiarities of children's poetry as assonance, alliteration, sound repetition, sound imitation, parallelism and some other artistic means as markers of text making have been studied. The article also dwells upon the peculiarities of intonation, timbre and tempo of speech while poetry declamation. The author's thoughts are demonstrated with the help of the examples taken from the works of Lina Kostenko, Taras Shevchenko, Pavlo Tychyna.

The main terms of poetry analysis have been started: poetic form, genre variety of lyric verse, tropes and schemas, rhyming, lyrical character, individual style.

The aim of the article have been realized: to study and describe phonostylistic means of nature depictions in children's poetry, to define expressive possibilities of these means; to determine methodological accents of the work with the poetry for children.

Key words: *linguostylistics, means of expression, phonostylistics, poetry for children, literary text making.*

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART

<i>Aliksiichuk Olena</i>	
CULTUROLOGICAL PRINCIPLES OF CONDUCTOR-CHOIR ACTIVITY OF HONOURED CULTURE WORKER OF UKRAINE M. A. OLEKSIICHUK.....	8
<i>Borysova Tetiana</i>	
THEATRE AS A MEANS OF DEVELOPING PERSONALITY'S MORAL SPHERE.....	13
<i>Burchak Ihor</i>	
THE ETYMOLOGY OF DEVELOPMENT OF SPORTS AND BALLROOM DANCING.....	19
<i>Voievidko Liudmyla</i>	
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN HIGHER EDUCATION.....	25
<i>Vozniuk Oleksandr</i>	
METHODS OF VOCAL TEACHING AT THE SOLO SINGING LESSON.....	31
<i>Demchyk Kateryna</i>	
CONTINUITY IN CONTENT AND METHODS OF TEACHING FINE ARTS BETWEEN MODERN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND PRIMARY SCHOOL.....	37
<i>Zaitseva Alla</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ARTISTIC-COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC.....	42
<i>Zakhodiakyn Oleksandr, Tsiuliupa Nataliia</i>	
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF ART EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	49
<i>Kaniosa Nataliia</i>	
THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF CHILD'S CREATIVE PERSONALITY BY MEANS OF FINE ART.....	54
<i>Kartashova Zhanna</i>	
THE ORGANISATION OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC USING INTEGRATIVE APPROACH.....	59
<i>Kovalskyi Roman</i>	
THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL REFLECTION OF FUTURE MUSIC INSTRUMENTAL GROUP LEADERS.....	64
<i>Labunets Viktor</i>	
METHODS OF INNOVATIVE INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC.....	69
<i>Lavrentieva Nadiia</i>	
CREATIVE THINKING OF A FUTURE MUSIC TEACHER IN THE CONTEXT OF HIS PROFESSIONAL TRAINING.....	76
<i>Lan Sin Tszun</i>	
MODELLING THE PROCESS OF CONTINUITY OF TEACHING CHINESE STUDENTS PLAYING THE PIANO IN THE SYSTEM OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE.....	83
<i>Marynin Ivan</i>	
INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC IN THE CONTEXT OF MULTIFUNCTIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY.....	88
<i>Mozhaliova Nataliia</i>	
THE INTERACTION OF TEACHING PRACTICES AS A CONTENT AND PROCEDURAL COMPONENT OF MUSIC TEACHERS' TRAINING.....	94
<i>Moskovchuk Liudmyla</i>	
JUNIOR PUPILS' ARTISTIC SKILLS: CONTENT, STRUCTURE AND EVALUATION SYSTEM AT THE LESSONS OF MUSIC.....	99
<i>Palazhenko Oleh</i>	
TECHNICAL AND ARTISTIC COMPONENTS OF WIND-JAMMER'S.....	104

<i>Pastushenko Liubomyr</i>	
THE TECHNOLOGICAL CONCEPT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSIC TEACHER.....	109
<i>Priadko Olena</i>	
PEDAGOGICAL HERITAGE OF OLEKSANDR MYSHUHA.....	115
<i>Reva Valentyn</i>	
THE CULTURE OF LISTENER'S MUSICAL PERCEPTION: PRINCIPLES OF EDUCATION.....	120
<i>Stratan-Artyshkova Tetiana</i>	
INNOVATIVE ASPECT OF CREATIVE AND PERFORMING PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC.....	128
<i>Ursu Nataliia</i>	
ST. MICHAEL ARCHANGEL'S DOMINICAN TEMPLE IN KAMIANETS ON PODILLIA.....	133
<i>Cherkasov Volodymyr</i>	
THE METHOD OF WORK WITH FIRST-YEAR PUPILS ON THE INTERPRETATION OF MUSIC WORKS.....	138
<i>Chzhou Tsian</i>	
THE PECULIARITIES OF MUSIC-AESTHETIC ACTIVITY IN THE PROCESS OF UPBRINGING STUDENTS' SPIRITUAL CULTURE.....	144
SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Almerot Olena</i>	
DIAGNOSTIC APPARATUS OF FORMED LEVEL OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF ART PEDAGOGY.....	149
<i>Babiuk Serhii</i>	
PHYSICAL PREPARATION OF SENIOR PRESCHOOLERS AT THE CLASSES OF PHYSICAL TRAINING.....	156
<i>Babiuk Tetiana</i>	
THE INFLUENCE OF AGE CHARACTERISTICS ON FORMING SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR PUPILS' HEALTHY LIFESTYLE.....	161
<i>Vatamaniuk Halyna</i>	
ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORK WITH CHILDREN'S BOOK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.....	167
<i>Hnizdilova Olena</i>	
COMPARATIVE PRE-SCHOOL PEDAGOGY AS INTERDISCIPLINARY BRANCH OF SCIENCE.....	173
<i>Dychkivska Ilona</i>	
FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF SYNERGETIC APPROACH METHODOLOGY.....	179
<i>Kalinichenko Liudmyla</i>	
H. KOSTIUK'S CONTRIBUTION TO THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' CREATIVE THINKING (1950-1960).....	185
<i>Kaniosa Nataliia</i>	
ROLE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE FORMATION OF CULTURE OF HEALTH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	191
<i>Korzhuk Olha</i>	
RESPONSIVE PERSONALITY OF PRESCHOOL TEACHER: THEORETICAL ASPECTS.....	197
<i>Lutsenko Iryna</i>	
THE ROLE OF CHILDREN'S BOOKS IN TEACHING HUMANITY TO CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	202
<i>Manzhelii Nataliia, Vashak Oksana</i>	
THE ESSENCE AND STRUCTURE COMPONENTS OF ECOLOGICAL BY SAFE BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS.....	206
<i>Novoselska Nadiia</i>	
NATIONAL-PATRIOTIC ORIENTATION OF PRIMERS' CONTENT (MID 80's - MID 90's OF THE XXth century).....	212

<i>Oliinyk Olena</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SENIOR PRESCHOOLERS' EMOTIONAL CULTURE WHILE PLAYING THEATRICAL GAMES.....	218
<i>Semenov Oleksandr</i>	
ADMINISTRATIVE GROUNDS OF CIRCLE ACTIVITY WITH SENIOR PRESCHOOLERS AT THE OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	225
SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Babushko Svitlana, Solovei Liudmyla</i>	
NON-FORMAL/INFORMAL ESL ACQUISITION BY DIFFERENT AGE CATEGORIES OF UKRAINIAN ADULT LEARNERS.....	231
<i>Halytska Maiia</i>	
CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS' READINESS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION.....	237
<i>Hordiichuk Mariana</i>	
METHODS OF ACTIVISATION COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	244
<i>Hudyma Nataliia</i>	
TECHNOLOGIES OF MAKING JUNIOR PUPILS' SPEECH EXPRESSIVE USING SYNONYMS.....	249
<i>Denysovets Iryna</i>	
EMOTIONALLY EXPRESSIVE AND COMIC NATURE OF LANGUAGE GAME IN THE WORKS OF MODERN UKRAINIAN CHILDREN'S AUTHORS.....	257
<i>Kuzhel Oksana</i>	
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF READING COMPETENCE IN ENGLISH USING TRAINING COMPUTER PROGRAM.....	262
<i>Martina Olesia</i>	
SYSTEM OF EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' CREATIVE ABILITIES WHILE WORKING WITH THE TEXT.....	267
<i>Mieliekiestseva Nataliia</i>	
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES WHILE TEACHING THE ADJECTIVE AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL.....	272
<i>Nakonechna Larysa</i>	
ENRICHING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH BY EMOTIVE VOCABULARY.....	276
<i>Tretiak Natalia</i>	
METHODS OF FORMING JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING SIMPLE SENTENCE.....	281
<i>Chepil Mariia</i>	
PATRIOTISM AS A VALUE ORIENTATION OF UKRAINIAN YOUTH IN THE CREATIVE OUTPUT OF IVAN FRANKO (1856–1916).....	286
<i>Yatsuk Olha</i>	
LINGUO-DIDACTIC ASPECT OF PHONOSTYLISTIC MEANS OF NATURE DEPICTIONS IN CHILDREN'S POETRY.....	291

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Альмерот Олена Володимирівна – аспірант, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Бабушко Світлана Ростиславівна – доктор педагогічних наук, доцент, Національний університет фізичного виховання і спорту України.

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бурчак Ігор Святославович – викладач, Рівненський державний гуманітарний університет.

Вагаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вашак Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Воевідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вознюк Олександр Миколайович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Галицька Майя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, Національний університет фізичного виховання і спорту України.

Гнізділова Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

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.

Демчик Катерина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Денисовець Ірина Вікторівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Дичківська Ілона Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Зайцева Алла Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв НПУ імені М. Драгоманова.

Заходякин Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Калініченко Людмила Миколаївна – аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка.

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.

Ковальський Роман Іванович – викладач, Кам'янець-Подільський коледж культури і мистецтв.

Коржук Ольга Сергіївна – старший викладач, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

Кужель Оксана Миколаївна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лаврентьева Надія Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лань Сін Цзюнь – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Луценко Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Манжелій Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мозгальова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

Московчук Людмила Миколаївна – викладач, Університет сучасних знань.

Наконечна Лариса Богданівна – кандидат філологічних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»

Новосельська Надія Тадеївна – асистент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Палаженко Олег Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Пастушенко Любомир Андрійович – викладач, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Рева Валентин Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, «Могилевський державний університет імені А.А.Кулешова» (Республіка Беларусь).

Семенов Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

Соловей Людмила Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет ім. Б. Грінченка.

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Третяк Наталя Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Цюлюпа Наталія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Чжоу Цянь – аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Яцук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 22 (1-2017)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” 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.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, засвідченою печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena Petrenko**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....**
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Ключові слова:(5-7)**Список використаних джерел (взірець)**

- 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.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
- 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.
- 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>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, 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 2017 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

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

Відомості про автора (авторів)

ПІ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-б, 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 21 (2-2016)

Part 2

Editor V. Zhurlyak
Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 21 (2-2016)

Частина 2

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 05.11.2016.
Підписано до друку 29.11.2016.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1611-02. Ум. друк. арк. 35,34. Обл. – вид. арк. 28,22. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.