

ISSN 2309-9763

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2

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 26 (1-2019)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2019

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; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна; **Сверлюк Я.В.**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 01.04.2019 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 28.03.2019 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уришуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар 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; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач 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.26 (1-2019). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2019. – 392 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763
DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 26 (1-2019)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2019**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art Criticism, Senior Research Officer, Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kyshyniv, Moldova; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine; **Y.V. Sverliuk**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Instiute of Arts of Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine (Protocol № 5 of 1.04.2019), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Protocol № 3 of 28.03.2019).

International Editorial Board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 26 (1-2019). – Part 2. – Kamianets-Podilskyi, 2019. – 392 p.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Олена Аліксійчук</i>	
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВИХ УРОКІВ МИСТЕЦТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	10
<i>Олександр Балабан</i>	
ЗАСОБИ “ТЕАТРАЛЬНОЇ ЕКСПРЕСІЇ” У ВИХОВАННІ ФАХІВЦІВ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ТА ВИРОБНИЦТВА.....	15
<i>Тетяна Борисова</i>	
МУЗИЧНА КАЗКА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	21
<i>Алла Бренюк</i>	
ОСНОВИ АНАЛІЗУ СКУЛЬПТУРНИХ ТВОРІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	28
<i>Ван Ісін</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРУДОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	33
<i>Ван Цзі</i>	
ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ	39
<i>Людмила Воевідко</i>	
ВИМОГИ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	43
<i>Микита Галкін</i>	
ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ АКТОРА	48
<i>Віталіна Грінцова</i>	
ЕЛЕМЕНТИ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО ТА МУЗИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДМШ І ДШМ	54
<i>Людмила Данилюк</i>	
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	60
<i>Андріана Джумеля</i>	
НАСТАНОВНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ ПЛАСТИЧНОГО ІНТОНУВАННЯ.....	64
<i>Валерія Домбровська, Вікторія Приліпко</i>	
МЕТОД ТЕАТРАЛЬНОЇ ЕКСПРЕСІЇ.....	70
<i>Лев Закопець</i>	
УРОК МУЗИКИ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ У ДІТЕЙ ЛЬВІВСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ім. С. КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ.....	76
<i>Алла Захарченко</i>	
МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	80

<i>Тетяна Карпенко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	84
<i>Жанна Карташова</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ КЛАСІ.....	90
<i>Алла Козир, Елеонора Кучменко</i> ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РЕФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КИТАЇ В ПРОЦЕСІ ЇЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	95
<i>Світлана Котляр, Денис Григорук</i> ТВОРЧІ ІНДУСТРІЇ: СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	100
<i>Віктор Лабунець</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	106
<i>Віктор Лабунець</i> СМИСЛОВІ КОНСТАНТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	112
<i>Яніна Лисенко, Дарія Коротенко</i> УКРАЇНСЬКЕ ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ ст. У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ НАЦІОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ.....	116
<i>Микола Ляшко</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА ОСНОВІ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ЯК ОДНА З ПЕРВИННИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	121
<i>Алла Медведєва, Ростислав Муравін</i> СЦЕНІЧНЕ МИСТЕЦТВО В ПЕРІОД СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	128
<i>Олександр Михайлишен, Анастасія Михайлишена</i> СПЕЦИФІЧНІ ОСНОВИ ТЕХНІКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО ДИХАННЯ ПІД ЧАС ГРИ НА МІДНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ.....	136
<i>Василь Олійник</i> МУЗИЧНА ІНФОРМАТИКА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	142
<i>Оксана Опанасик, Маргарита Юр</i> ТЕАТРАЛЬНА ОСВІТА ТА СЦЕНІЧНЕ МИСТЕЦТВО В ПЕРІОД СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ.....	148
<i>Олена Переверзева</i> СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	153
<i>Олена Прядко</i> ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ СВІТОВОЇ ВОКАЛЬНОЇ КЛАСИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	159
<i>Тамара Ситник</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	165
<i>Тамара Турчин</i> ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ “МОДЕРНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ” У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	169

<i>Світлана Чайка</i> ВИХОВНЕ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ	175
<i>Світлана Чайка</i> СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	181
<i>Олена Шевченко</i> КОНСОЛІДАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	186
<i>Ольга Якубовська</i> ВПЛИВ КИЇВСЬКОЇ ШКОЛИ РЕСТАВРАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ РЕСТАВРАЦІЙНИХ МАЙСТЕРЕНЬ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА	192
<i>Зіновій Яропуд</i> ВНЕСОК М. ДИЛЕЦЬКОГО У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА XVII СТОЛІТТЯ.....	198
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Сергій Бабюк, Тетяна Федірчик</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	203
<i>Тетяна Бабюк, Інна Перепелюк</i> ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	209
<i>Галина Ватаманюк</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	215
<i>Мар'яна Гордійчук, Тетяна Колтунович</i> МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	224
<i>Ольга Григорович, Наталя Пахальчук</i> ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	232
<i>Наталія Деньга</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	238
<i>Олена Довгань</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АМБІДЕКСТРІЇ ТА ЛІВОРУКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	243
<i>Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук</i> ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ “МИСТЕЦТВО” ЯК СФЕРА ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ...249	249
<i>Марія Іванчук, Марія Олійник</i> РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	254

<i>Наталія Каньоса</i>	
НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ТА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	260
<i>Оксана Кисла, Вікторія Коваль</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ	266
<i>Ірина Ларіна, Юлія Доля</i>	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ.....	271
<i>Людмила Машикіна</i>	
ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	276
<i>Олена Олійник</i>	
СТРАТЕГІЯ КУЛЬТИВАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК КЛЮЧОВА ІННОВАЦІЙНА ІДЕЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ПОТРЕБ ДИТИНИ	281
<i>Юлія Павленко, Оксана Вільхова</i>	
МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У ДОШКІЛЬНІЙ І ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: СИСТЕМА РОБОТИ.....	287
<i>Тетяна Танько, Марія Чернявська</i>	
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	293
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Олена Барановська</i>	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ	299
<i>Наталія Бондар</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ (НА ПРИКЛАДІ ІНОЗЕМНИХ МОВ)	305
<i>Наталія Войнаровська, Олеся Самохвал</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ТА ГОТЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ (ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ).....	310
<i>Ігор Горошкін</i>	
НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІНТЕРПРЕТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ АНАЛІЗУ ЧИННИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ.....	315
<i>Наталія Гудима</i>	
ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДРИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ К-ПНУ ім. І. ОГІЄНКА ЩОДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	326
<i>Валентина Мартиненко</i>	
СМИСЛОВЕ ЧИТАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НАУКОВО-ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ..	332
<i>Олеся Мартіна</i>	
НАСТУПНІСТЬ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МОВЛЕННЕВО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	341

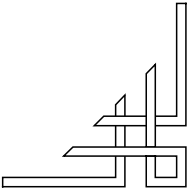
<i>Наталія Мелекєсцева</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	346
<i>Оксана Міщенко</i> РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ СНОВИДІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	353
<i>Тетяна Олинець</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	358
<i>Галина Підлужна</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	363
<i>Тамара Полонська</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	369
<i>Наталія Третяк</i> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУ НА ОСНОВІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ	376
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	387
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	390



РОЗДІЛ 1

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 37.091.313:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.10-15

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВИХ УРОКІВ МИСТЕЦТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

METHODOLOGY OF CONDUCTING OF CLOSING LESSONS OF ART AT THE SECONDARY SCHOOL

У статті висвітлюються організаційно-методичні особливості проведення підсумкових уроків мистецтва. Розглянуто педагогічні умови розвитку творчої самореалізації школярів на підсумкових уроках мистецтва в основній школі; описується методика використання опорних конспектів, тестових завдань та ігрових технологій на нестандартних підсумкових уроках мистецтва.

Ключові слова: освітній процес, урок мистецтва, підсумкові уроки, активізація освітнього процесу, опорні конспекти, тестові завдання, ігрові технології, творча самореалізація школярів.

Освітній процес у XXI столітті не може вважатися повноцінним без залучення сучасного школяра до мистецтва. Розвиток пам'яті, мислення, інтелекту не буде ефективним без осягнення естетичної сфери.

Розвиток освітньої галузі в Україні вимагає оновлення самого змісту методики навчання шкільних предметів і шляхів її реалізації, що передбачає пошук нових нетипових способів організації навчання в школі. Введення в програму шкіл курсу “Мистецтво” створює сприятливий ґрунт для виконання завдань гуманітаризації. Даний курс орієнтований не стільки на те, щоб дати учням конкретні знання з історії та теорії мистецтва, а ще й на те, щоб сформувані багатогранну особистість з багатим внутрішнім світом.

Проблемою організації курсу та методики викладання мистецтва в школі займалися вітчизняні вчені: О. Костюк, Л. Кондратова, С. Коновець, Л. Левчук, Л. Масол, О. Рудницька, С. Соломаха, Б. Фільц, Т. Харламова та інші. Л. Масол зазначає, що одним з головних завдань вивчення “Мистецтва” в основній школі є розкриття перед учнями закономірностей розвитку світової культури, особливостей художньо-образної мови мистецтва; формування образного сприймання, розуміння мови мистецтва, її ролі в житті людини, збагачення духовного світу особистості в процесі спілкування з кращими зразками світового мистецтва [1].

Урок “Мистецтва” у школі можна назвати ще “спілкування з мистецтвом та мистецтво спілкування”. Для того, щоб на уроках дійсно відбулося повноцінне спілкування-діалог школярів з шедеврами світового мистецтва, учитель повинен мати належну теоретичну та методичну підготовку. Сучасна педагогіка постійно шукає ефективні засоби якісного забезпечення викладання дисципліни.

Метою статті є висвітлення організаційно-методичних особливостей проведення підсумкових уроків мистецтва в основній школі.

Багаторічний досвід роботи педагогів підтвердив ефективність проведення підсумкових уроків у формі нестандартних. Нестандартні уроки – один із важливих засобів навчання, оскільки вони формують в учнів стійкий інтерес до навчання, знімають напругу, допомагають формувати навички навчальної діяльності, мають емоційний вплив на дітей, завдяки чому у них формуються міцніші та глибші знання. Головною ознакою таких уроків є: продуктивна, творча діяльність, самостійний пошук учнями шляхів та варіантів вирішення поставленого завдання, незвичайні умови роботи, активне відтворення раніше отриманих знань у незнайомих умовах.

Нестандартні завдання можуть бути подані у вигляді проблемних ситуацій, рольових та ділових ігор, конкурсів, змагань, та інших завдань з елементами зацікавлення учнів (життєві та фантастичні ситуації, інсценізації, загадки, “розслідування” тощо).

Звичайно, нестандартні уроки мають незвичайний задум, організацію, методику проведення. Вони більше подобаються учням, ніж традиційні уроки зі строгою структурою та установленим режимом роботи. Вводити в практику такі уроки бажано всім вчителям, але перетворювати їх в головну форму роботи не бажано через велику затрату часу.

Останнім часом розширюється та деталізується типологія нестандартних уроків. Аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити декілька десятків типів нестандартних уроків, які можна використати як підсумкові. Виділимо найуживаніші нестандартні уроки “мистецтва”:

- уроки в формі змагань та ігор: конкурси, турніри, КВК, ділова гра, вікторина, кросворд тощо;
- уроки, засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих в загальній практиці: дослідження, аналіз першоджерел, мозкова атака, інтерв'ю, репортаж, рецензія;
- уроки, засновані на нетрадиційній організації засвоєння учбового матеріалу: урок мудрості, відкриття, відвертість;
- уроки, які нагадують форми спілкування в соціумі: прес-конференції, телепередача, телеміст, репортаж, діалог “жива газета”, усний журнал, регламентована дискусія;
- уроки, засновані на імітації діяльності закладів і організацій: урок в музеї, вчена рада, розслідування;
- уроки, засновані на імітації діяльності при проведенні заходів: заочна екскурсія, екскурсія в минуле, подорож, мистецька прогулянка;
- уроки, які опираються на фантазію: урок-казка, урок-сюрприз, урок-спектакль;
- трансформація традиційних способів організації уроку: лекція-парадокс, парне опитування, експрес-опитування, урок-захист, урок-консультація, урок-практикум, урок-семинар тощо.

Важлива роль у проведенні підсумкових уроків мистецтва відводиться наочним засобам навчання. Наочні засоби навчання конкретизують художньо-історичні факти, слугують опорою для розкриття суті історичних явищ, допомагають у формуванні основних мистецьких понять і закономірностей. Наочне навчання розвиває спостережливість, уяву, пам'ять і мову учнів, підтримує постійний інтерес до вивчення предмета “Світова художня культура”.

У процесі вивчення предмета “Мистецтво” у ЗЗСО використовують різноманітні наочні засоби, серед яких можна виділити наступні: предметні, художні, технічні, умовно-графічні тощо.

Предметні – мають особливу пізнавальну цінність, передбачають безпосереднє сприймання оригінальних пам'яток минулого або їх матеріальних слідів.

Художні – передбачають використання науково обґрунтованих об'ємних реконструкцій архітектурних пам'яток, художніх композицій. Вони втілюються в різних макетах, моделях копій. До художніх наочних засобів відносяться і пласкі наочні засоби – малюнки, картини, репродукції, документальні фотографії тощо.

Технічні – відносяться до групи екранно-статичних і екранно-звукових (аудіовізуальних) засобів навчання. Своєрідність технічних засобів в тому, що вони об'єднують в собі різні види мистецтва.

Умовно-графічні – відображають суть мистецьких явищ, їх взаємозв'язок, динаміку розвитку, мову умовних позначок. Це карти, схеми, графіки діаграми, опорні конспекти тощо.

Під час проведення підсумкових уроків мистецтва варто звернути увагу на опорні конспекти.

Виокремимо декілька *видів опорних конспектів*, що використовуються на підсумкових уроках мистецтва:

1. Таблиці, що містять короткий виклад матеріалу і побудовані на принципі чіткого його дозування і раціонального оформлення.

2. Різноманітні схеми з використанням умовних позначень (знаків, символів).

3. Образні конспекти. В таких конспектах практично відсутнє словесне навантаження, а весь матеріал передається за допомогою серії малюнків, що формуються поступово, в моделюванні яких діти беруть безпосередню участь.

Робота учнів з опорними конспектами сприяє виробленню корисних навичок – образності мислення, асоціативності, здібності до стилізації. Найважливіше – ця методика сприяє підвищенню усвідомлення і активності домашньої роботи учнів.

Опорний конспект дозволяє систематизувати матеріал із всієї теми або розділу програми. Ця методика охоплює всі етапи роботи: вивчення нового матеріалу, його закріплення і контроль з вивченої теми. Опорні конспекти стають теоретичним фундаментом, на основі якого формуються знання, уміння і навички учнів.

При роботі з опорними конспектами вчитель повинен урахувати не тільки теоретичний рівень підготовки учнів, але і їх вікові особливості. Педагог також повинен продумати умовні позначки разом з дітьми, провести конкурс на найоригінальніший, але зрозумілий символ, або конспект. Така робота дозволяє не тільки підвищити пізнавальний інтерес в учнів, але також активізувати їх творчий потенціал. До того ж опорний конспект не потрібно довго переписувати. Синтез зорової, слухової і моторної діяльності забезпечує високий рівень засвоєння і розуміння матеріалу.

У середніх та старших класах збільшується об'єм інформації, яку необхідно запам'ятати. Тому використання лише образних конспектів не буде досить раціональним. Більш ефективною є робота за схемами та таблицями.

Одним з видів індивідуального опитування учнів на підсумкових уроках є тестування. В основі тесту – спеціально підготовлений та випробуваний набір завдань, який дозволяє об'єктивно та надійно оцінити досліджувані якості та властивості на основі використання статистичних методів. Варто враховувати, що тест не є аналогом звичайних екзаменаційних запитань та завдань. Це специфічний спосіб індивідуального контролю, який дозволяє визначити узагальнюючу статистику.

Основну увагу варто приділяти застосуванню тестів як формі поточного контролю. Під формою поточного контролю слід розуміти: підведення підсумку уроку; підведення підсумку окремої теми (тематичного блоку занять); співставлення тем (тематичних блоків); тести на уроках мистецтва можуть також виконувати функції розвиваючого навчання (розвиток сприймання, асоціативного ряду, формування механізмів критичного мислення).

Педагог може самотужки спробувати сконструювати завдання тестового типу, маючи при цьому на увазі чітко поставлене завдання. У випадку вдало складених тестів та конкретної процедури вчитель отримує можливість зафіксувати поряд з базовим рівнем знань ряд даних, які дозволяють (звичайно, опосередковано) визначити рівень досягнення учня в цій галузі.

Якщо вчитель має готові розроблені тести, їх слід ретельно перевіряти. Тобто, чи будуть ці тести адекватно відображати опрацьований учнями матеріал. Для даної роботи необхідні наступні компоненти:

- опис мети та завдань тестування;
- опис методики проведення;
- тексти самих тестів;

- ключі до тестів (відповіді на завдання).
Бажано розробити форму таблиці для підведення статистичних підсумків.
Варто зазначити умови проведення групових тестів:
1. Принцип обмеження в часі (норма – 3-5 хвилин на просте завдання);
 2. Однакові умови для всіх учнів;
 3. Однакові для всіх учнів детальні інструкції;
 4. Безвідмовне технічне забезпечення (показ при необхідності слайдів, відеофрагментів тощо);
 5. Підбір тестів після детальної статистичної обробки та експериментальної перевірки.
- Найбільш розповсюджені наступні типи тестових завдань:
1. *Комбіновані тести* – це тести, які можуть мати один або декілька варіантів правильних відповідей.
 2. *Тести відкритої форми* (готові відповіді не дані, але є можливість зробити доповнення – вказати той елемент, який є відповіддю на поставлене запитання).
 3. *Тести на встановлення співвідношень* – у одній колонці подається назва, ім'я, термін, поняття тощо, а у колонці поряд – тлумачення, суть, пояснення. Учень повинен з'єднати дефініцію і пояснення.
 4. *Тести на визначення правильної послідовності* (або хронології)
- Під час складання тестів слід враховувати, що в курсі “Мистецтво” ми маємо справу з двома областями вивчення – з безпосереднім сприйняттям мистецтва (розвитком інтуїції, фантазії, чуття стилю) та отриманням комплексу конкретних знань з предмета.
- Отже, тестування передбачає опору на чітку, добре організовану базу конкретних даних. Застосування тестів вважають однією з найбільш ефективних форм як підсумкового, так і поточного контролю. Підсумковий контроль за допомогою тестів на уроці “Мистецтво” поки що залишається проблемою, яка потребує свого подальшого дослідження та вирішення.
- Ігрові методи не тільки урізноманітнюють урок мистецтва, а також сприяють активізації молодших школярів та сприяють формуванню їх творчих навичок. Музично-дидактичні ігри можуть бути різних видів. Насамперед, це ігри типу настільних дидактичних, які передбачають уміння уважно слухати та аналізувати твори музичного мистецтва. Використання сенсорного завдання тут пов'язане з ігровою дією. Інший вид музично-дидактичних ігор близький до рухливих. Спочатку виконується сенсорне завдання, а потім уже ігрові дії з елементами змагання, третій вид – хороводні ігри типу народних з імпровізацією, варіативністю. Ці ігри будуть ефективним методом виховання і навчання лише в тому випадку, якщо їх проводити з дітьми на кожному уроці, поступово ускладнюючи зміст, ігрові правила та дії [2].
- Музично-дидактичні ігри повинні бути цікаво і яскраво оформлені. Наприклад, картки з зображенням музичних образів – яскравими, художніми, точно відповідати змісту гри. До виготовлення таких карток бажано залучати самих школярів. Разом з дітьми можна виготовити більшу кількість наочно-дидактичного роздаткового матеріалу, щоб збільшити число учасників гри. Можна дати завдання поновити картки. З цим успішно можуть справитись учні основної школи.
- Упровадження мультимедійних технологій у практику шкільної освіти дає змогу: поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи, варіативного застосування ігрових форм навчання, створення інноваційних методик викладання мистецтва в основній школі, а також сприяє більш ефективному засвоєнню знань та їх реалізації в творчій діяльності учнів. Саме на вирішення цих завдань спрямовані підсумкові уроки мистецтва із застосуванням комп'ютерних технологій. Кожен із таких уроків є сукупністю репродукцій, світлин, анімацій, відеофрагментів, текстових пояснень, звукового супроводу, зразкового виконання музичних творів, тестових запитань, які використовує педагог при проведенні підсумкового уроку з використанням мультимедійних технологій.

Використання мультимедійних технологій на уроках мистецтва, у процесі ознайомлення учнів з творами світового мистецтва, впливає на розвиток їхньої емоційної сфери, чутливості до прекрасного й потворного, піднесеного й низького в дійсності. Завдяки своїй образності твори літератури, живопису, музики, архітектури, скульптури сприяють формуванню уяви, фантазії, образного мислення.

Використання комп'ютера на уроках мистецтва здійснюється за такими напрямками:

1) застосування сканера, мультимедійного проектора на уроці, в презентаціях, що дає змогу більш ретельного відбору матеріалу, робить візуальний ряд більш якісним і разом з тим дозволяє виносити на екран необхідні терміни, таблиці та схеми;

2) набір і редагування тексту у процесі роботи над рефератами. Комп'ютер дає змогу якісного набору тексту, включаючи його подальшу редакторську правку і верстку з розміщенням репродукцій у тексті;

3) створення презентацій рефератів в програмі Power Point, що дозволяє зробити доповідь учнів більш наочною та цікавою. Ця програма входить у програмний пакет Microsoft Office і не належить до групи спеціальних музичних програм, але може бути використана педагогом у професійній діяльності. З її допомогою можна створити презентації до уроку, котрі включають як наочний, так і звуковий матеріал. Використання цієї програми в навчанні полегшує сприйняття інформації, поданої на уроці. Power Point може використовуватися у презентаціях педагогічного досвіду вчителя, навчальних програм або окремих розділів, курсів, для різноманітних форм контролю знань (тестування, вікторини тощо).

Програма Power Point дозволяє поєднати аудіо- та відеоматеріали в єдине ціле. З цих позицій комп'ютер стає універсальним засобом навчання, а зручність його використання допомагає організувати процес навчання раціонально й ефективно.

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

Підсумкові уроки мистецтва забезпечують вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви; пошукової роботи; асоціативного сприйняття і мислення тощо. Такі уроки створюють можливості для розвитку зорової пам'яті, фантазії, формування у дітей естетично-гармонічного світосприйняття, забезпечують формування духовних потреб, естетичних цінностей, сприяють формуванню художнього смаку учнів.

Список використаних джерел

1. Формування образного мислення: Науково-методичне видання за ред. Л. Масол, В. Рагозіної, М. Скирди. Нью-Йорк; Київ, 2001. 78 с.
2. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Харків : Веста : Видавництво "Ранок", 2006. 256 с.
3. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. Київ : ІЗМН, 1998. 280 с.

The article deals with organizational and methodological peculiarities of conducting of closing lessons of Art. Pedagogical conditions of development of creative self-realization of schoolchildren at the closing lessons of Art at the secondary school are considered here.

Non-traditional forms of conducting of closing lessons of Art are revealed here (in the form of problem situations, role playing, business games, contests, competitions etc.); they form pupils' consistent interest in studying, relieve stress, help to form the skills of educational activity, have emotional impact on children, thanks to it stronger and more profound knowledge is formed.

Methodology of using illustrative means at the closing lessons is described here. Among the methods are the following: subject, art, technical and nominal-graphical. Different kinds of supporting conspectuses are considered, such as charts which contain the summary of the material, schemes using conventional signs (marks and symbols), image conspectuses (in this kind of conspectuses word load is practically absent and all the material is referred with the help of a series of pictures which are formed gradually; children take an active part in their modeling).

The methodology of usage of tests at the Art lessons is explained. There are combined tests which can have one or several variants of the right answers, tests of the open form (they have the opportunity to add, to show the element which is the answer to the question), matching tests, tests for defining the correct succession (or chronological order).

The specific of the usage of game technologies such as didactic, role playing and social games is revealed.

Key words: *educational process, Art lesson, closing lessons, activation of educational process, supporting conspectuses, tests, game technologies, creative self-realization of schoolchildren.*

УДК 791.622:7.071.1

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.15-21

Олександр Балабан
Oleksandr Balaban

ЗАСОБИ “ТЕАТРАЛЬНОЇ ЕКСПРЕСІЇ” У ВИХОВАННІ ФАХІВЦІВ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ТА ВИРОБНИЦТВА

MEANS OF “THEATRICAL EXPRESSION” IN EDUCATION OF SPECIALISTS OF AUDIOVISUAL ART AND PRODUCTION

У статті розкриваються теоретичні і практичні підходи до використання методи “театральної експресії” в процесі виховання акторів і режисерів. Акцент зроблено на необхідність активнішого впровадження методології, започаткованої Л. Курбасом, у практику навчання. Досвід показав, що спочатку, на перших порах навчання, займатися з молодими акторами теорією – передчасно.

Ключові слова: *театральне мистецтво; соціальна взаємодія; фахова освіта; соціально-виховна практика.*

У ХХІ ст. зростає роль сценічного та аудіовізуального мистецтва та виробництва у соціалізації та самовизначенні особистості. Про значущість навчально-виховної практики фахівця актора та режисера писали О. Балабан, В. Заболотна, М. Крапівка, Н. Корнієнко, О. Левченко, Г. Липківська, Е. Митницький, М. Резнікович, Н. Чечель та ін. У вищезазначених наукових доробках увага зосереджується більшою мірою на естетичній функції театрального мистецтва і лише побіжно – на практичній складовій, суттєво недооцінюється різнобічний потенціал сценічного мистецтва, насамперед методології та педагогічні розробки Л. Курбаса.

У статті поставлено завдання розкрити теоретичні і практичні підходи до використання методи “театральної експресії” в процесі виховання акторів і режисерів.

У статті “Про російський провінційний театр” (1924) Л. Курбас писав: “Заперечуєте мою систему... А яку ви обстоюєте? (Критикувати), не маючи за душею своєї власної конструктивної концепції, не знаючи, що ствердити, бо ж заперечити всякий може... ..(Ви) не зробили ширших принципіальних висновків, а саме – про порочність всієї системи російського провінційного ремісничого театру – театру, мало сказати, старого чи буржуазного, але театру закостенілого, аморфного...” [1].

Тільки “живе” може породжувати інше “живе”, а спектакль, роль повинні бути наповнені кров'ю. Такий добуток може створити тільки актор, що опанував “повноорганістю”. Але потрібне постійне духовне підживлення, тренування “усього себе усім собою” [2].

Якщо молода людина дійсно прийшла в “свою професію, то досить рано в неї виникає потреба “збирання”, тобто споглядання за іншими людьми, накопичення – через це професійне споглядання – чужого психофізичного досвіду [3].

Окрім бурхливого, акцентованого темпераменту, сценічної уяви та афективної емоційної пам'яті до професійних здібностей актора варто додати щиросердечну щедрість і пристрасність – одна з обов'язкових якостей.

Дослідник творчості В. Комісаржевської пише про “першопричину її романів”, – “Вони їй були необхідні потім, щоб не згасла пам'ять про цей вищий ступінь людських відносин. Досконале володіння мовою пристрасі відкривало простір почуттям на сцені. Це джерело і школа емоцій. Тут виховувалася їхня культура”. Акторка писала, – “Коли в мене немає внутрішніх тортувань, я страшно нещаслива”.

Професійні функціональні органи формуються спеціально як необхідне професійне оснащення актора. На їхні якості і властивості впливають принципи акторської гри конкретної театральної школи та історична епоха, що обумовлює конкретний зміст думок, дій і почуттів актора на сцені. Природа акторських переживань має не тільки біологічний але й історичний характер, і формується ззовні, у ході оволодіння культурою, що їй надано акторові у певний історичний час.

Незаперечна тісна залежність функціональних органів, – що розвиваються, – актора з його рисами характеру, з його реакцією на зовнішнє середовище, успіх у публіки, статусне становище на курсі, потім у трупі.

Сценічні емоції – це функціональний орган актора, сформований спеціально – в ході професійного навчання, тобто сценічні емоції відмінні від життєвих емоцій і створюються як у своїй внутрішній, так і в зовнішній формах.

Професійні якості актора є якісь новотвори, сформовані в ньому, у його тілі в ході навчання. Ці сформовані якості актора виявляються як спеціальні здібності актора діяти на сцені в ролі персонажа, відповідно до еталонів тієї театральної школи, у якій він вихований, а також з установками, отриманими від режисера в репетиційному процесі.

Професійні якості актора мають дієву, активну природу: вони формуються в нього за допомогою виконання великої кількості вправ, завдань, навчального акторського тренінгу і зіграних у вузі навчальних ролей, створених за активною участю педагогів.

На жаль, частина найважливіших дій створення концепції ролей в учбових роботах традиційно автоматично бере на себе педагог, навіть не задумуючись про те, що в такому випадку сукупність дій, зв'язаних із самою сутністю роботи актора над роллю, освоюється дефектно, оскільки випадає головна індивідуально-професійна ланка найважливіших професійних дій. У силу того, що дії ці проходять в глибинах свідомості педагога і виявляються в “світлім полі” його свідомості лише у вигляді кінцевого (очікуваного від студента) результату, вони найменше стають об'єктом пізнання, формування відповідних умінь в студента-актора.

Відповідно до завдань педагога, студент виконує дії, частина яких виражена зовні, він спілкується з конкретними партнерами-персонажами. При цьому питома частина внутрішньої дії, призначеної для того, щоб породити самому зовнішні дії, залишається поза полем зору і педагога, і студента: першого – у силу звичності ситуації, а другого – у силу його недосвідченості і складності рішення багатьох нових для нього задач. Однак, опановуючи професію в обхід цих її найважливіших дій, майбутній актор перекручено усвідомлює та оцінює ті проблеми, що поставить перед ним гра в кожній новій ролі. В результаті він постійно пропускає етап, на якому створюється головне в ролі – її трактування, її сутність; не породжуються взагалі або атрофуються через непотрібність професійні блоки ініціативного творчого мислення і

продуктивної уяви. Не відбувається пізнання шляхів та способів створення ролі як перевтілення в образ персонажа.

Формування буквально всіх якостей актора в ході навчання, а потім – у всій його професійній діяльності не заперечує, а припускає активну роботу його свідомості і психіки загалом. Дуже важливо зрозуміти: більша частина сценічних дій актора мають зовнішню ланку (зовнішню форму), що ми спостерігаємо, і внутрішню ланку (внутрішню форму), невидиму нами роботу психіки. Це єдність зовнішньої та внутрішньої ланок, сформованих здібностей людини здійснювати доцільні дії, необхідні для його життєдіяльності, у психології називають “функціональними органами” за аналогією із морфологічними органами тіла, “одержуваними” людиною від народження. В міру розвитку акторського мистецтва приходило усе більше розуміння взаємозалежності внутрішньої і зовнішньої ланок у його професійній діяльності.

Треба завжди шукати конфлікт дії та тексту. Постановник повинен вміти донести актору його дію в сцені одним реченням, з використанням дієвого дієслова (дієслова: любити, спати, чекати, скучати – тобто фактично характеризуючи стан персонажу – не дієві). Наприклад, принизь, звелич, зацікав, налякай, доведи, спіймай, застережи, вибачитися, вибач, хизуйся, зневаж, драгуй, дражни, провокуй, іронізуй, підбурюй, слідкуй, контролюй, подави, переконай, інструкуй, командує, підстегни, перевір, благай, проси, вмовляй тощо.

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній та спеціальній літературі, класифікація критеріїв та показників.

“Вчіться будити свою думку, бо думка будить почуття. Акторові необхідно виховувати чуйність до всього, що його оточує. Бійтесь, як вогню, байдужості, як своєї, так і чужої, бо у байдужих людей немає серця. Воно в них висихає”, – так писав Л. Курбас на початку 20-років ХХ ст. [2]. Режисер повинен вміти “вигадувати історії”, враховуючи сучасний контекст. Як приклад, сінOPSIS за мотивами п'єси М. Метерлінка “Марія Магдалина”, який може бути використаний як при створенні оригінального художнього фільму, так і при постановці вистави за цією п'єсою. Частково і був використаний при роботі над виставою “Марія Магдалина” (1994, постановник О. Балабан) у Державному Українському музично-драматичному театрі-студії класичної п'єси.

СінOPSIS сценарію художнього фільму “Марія М.” Формат – 90-100 хв. Мова – українська, польська, німецька. Ідея, сценарій – О. Балабан.

У фільмі будуть активно використані маловідомі фрагменти кінохроніки побуту німецьких солдатів і офіцерів в Україні в період II-ої світової війни і подій, що відбувалися на Волині та в світі в той же ж період.

Монтаж і відповідні сучасні технології зроблять ці фрагменти не “вставними номерами”, а переплетуться з постановочним ігровим матеріалом в одну візуально-змістовну реальність.

Атмосфера

Весна 1942-го. Волинь. Польсько-єврейсько-українське село. Власне євреїв вже немає. 200 тисяч волинських євреїв лежать недалеко – під трьома, що ще не встигли зазеленіти, курганами (через 60 років кургани покриються виразками – дармова глина для будівництва).

Село немов вимерло. В повітрі пахне бідом. Навіть діти не плачуть. Тільки ночами іноді лунає несамовитий зойк і вранці знаходять убитих – заколених, зарубаних – сьогодні поляка, завтра українця. Люди бояться жити. Вечорами часто збираються декілька сімей в одній хатині, – жінки притискають до себе дітей, чоловіки не випускають з натруджених рук сокири – не сплять, перечікують ніч, виривають у Смерті ще один день. Власне і живуть вже не в очікуванні життя, а в передчутті лютої кончини. Одні не доживуть до осені, інші, – за рідкісним виключенням, – знайдуть свою смерть в сирих схронах і ріденьких волинських лісах.

Похмурі шуцмани кучкуються біля колишньої сільради, в якій тепер від зорі до зорі п'ють самогон виборний староста з помічником. Шуцманам не весело, не куражно. А був кураж, був, – коли ходили євреїв збирати на розстріл. Думали, євреїв переведуть на “чорний попіл”

і дасть німець Україні вільність. Обдурив німець, – євреїв перебили, а України як не було, так і немає. Синагогу спалили. А православну церкву і костюл покищо ні і там вдень іноді ще можна зустріти людей. Деякі польські сім'ї пішли і зірвані з петель двері в розграбованих будинках скриплять як кладовищенські хрести, що розсохлися на повітрі.

Іноді, як стемніє, здається ніби дитячі голоси старанно виводять на ідиш манку єврейську пісню. Співати нікому, але все-таки здається і... хочеться чи то вити, чи то стріляти на звук, чи то плакати, чи то все відразу і упереміш, – тільки стріляти не на звук, а собі в груди, щоб кінчилася десь усередині себе ця нескінченна єврейська пісня і перестав мучити тьмянний безпідставний жах.

Може й вибухнуло б вже, і давно ввібрав би волинський глинозем ненависну польську кров. Та чи то команда ще не поступила, чи то заважає прибудний чернець – греко-католик, що він благословення нібито від самого Шептицького отримав. У селі греко-католиків немає – не Галичина, – Волинь. А знаходить невгомний чернець дивні слова, від яких на серці тужно від самого себе стає і рука не до гвинтівки тягнеться, а до стакана, щоб... один, другий і... не чути, не дивитися,... не думати(!).

Хоча чернець ченцем, а головне, що наказу поки що не було. Натяк був, а наказу, щоб виразно і... не думати, не совіститься, а за вила і в живіт ненависному ляхові, чия сім'я з твоєю поряд років з 300-а живе; наказу такого, щоб ніби як не ти, а інші, – ті, кому видніше, – поки не було. А буде наказ, так і чернець-дивак не зупинить. А спробує, так і його уніата туди ж – до ями. А, може, і не до ями. Рветься постраждати за віру Христову, так хай і постраждає як Христос – на хресті. А то говорити всі гаразді, а постраждати... Ось хай і заголосить, коли йому руки залізом.

Міф – сон

Командувач римськими військами в Іудеї Люція Вір закохався. Блудниць було багато і танець семи покривал, у фіналі якого зі всього одягу на пані залишається тільки троянда що стирчить з голеної по римській моді піхви, танцювали в Іудеї всі, кому не лінь, – від царської доньки до служниці в трактирі. Але було в Марії з Магдали щось таке, що метрів з десяти, при наближенні до неї, будь-якого чоловіка починало бити як в лихоманці. Рідкісний випадок, – почуття Віра і Марії було взаємні, але... ..

Історію зустрічі Христа і блудниці переказувати сенсу немає, – коли натовп вирішив покарати грішницю, Месія вступився і... до Люція повернулася жінка з гарячковим блиском в очах, чужими думками і іншим чоловіком у серці. Власне в цей момент зникла Марія з Магдали і з'явилася на світ Божий свята Марія Магдалина. Коли Христа засудили до страти, Марія звернулася за допомогою до Віра. Вір допомогти міг, – Пілат би не відмовив в невеликій послузі улюбленому племінникові Імператора Тиберія, – але зажадав відомої плати – причому тут і зараз. Марія відмовила. Вір уперся і як останній довід неправоти суперника тикав пальцем в натовп вчорашніх шанувальників Месії, які сьогодні ревно волали, – “Розіпни!”. “Вони не вірять! Дивися! Вони тварюки, для яких своє корито, – все, чуже життя ніщо. Вони не вірять!!!”, – кричав закоханий легіонер. Але вірила Марія. І коли Христа розіпнули, на очах її з'явилися сльози не печалі, а прояснення.

Як не дивно, любов Люція Віра була така глибока і щира, що внутрішньо він сам, – хай на мить, – але порівнявся з тим, кого ненавидів, як суперника і кого відмовився врятувати. І, можливо, саме він завдав списом того милосердного удару, який позбавив Спасителя від подальших страждань.

Історія

Марія М. залишилася одна в поміщицькому маєтку. Будинок був розорений і порожній. Фотографії матері вона спалила, – селяни вважали, що дружина господаря маєтку українка, але було в рисах її обличчя щось смугляве, східне. Треба було виживати, і вона спала з колишнім головою сільради, який тепер став старостою і командиром шуцманів.

Прислуга – немолода полька і українець-садівник пішли несподівано, мовчки і в один день, не запитавши розрахунку. Вночі до них увірвалися. Марія мовчала і її не вбили. А тринадцятирічна Крися стала кричати і її задушили ременем від гімназичного ранця. Мертвою Крися вона не бачила, – її закопали тут же у дворі. Горбика не було, але подм'явківала кішка, і земля була мокра і розпушена. Вона висадила в цьому місці квіти, а ремінь чомусь не викинула. Вона брала гроші в старости і шуцмана, іноді йшла в сусіднє село і продавала золоті материнські прикраси, які збереглися в схованці в кабінеті батька. Золотий могоендовен вона продати побоялася, але не викинула, а залишила в схованці. Серед численних книжок по сільському господарству попадалися і романи – “жіночі” і історичні. Особливо їй подобалися “Айвенго” і “Марія Магдалина”. Вранці вона довго валялася в ліжку, напівсон-напів'ява дарував їй кольорові сни з не її життя, які вона дбайливо зберігала в собі і складала в химерний візерунок історій “про себе не тут”.

Важкі снаряди, як величезна борона, зрізали пласт землі, підвели, перевернули і опустили на місце. Коли Ульріх Лютц зумів “викопатися” була ніч. Поряд не було навіть трупів. Добу він просто йшов прямо і нічого не чув. У госпіталі слух повернувся, але Ульріх перестав говорити. Вірніше говорити він міг, але не хотів і говорив мало, над силу, коли діватися було нікуди. Ульріх призначили комендантом села недалеко від колишнього радянсько-польського кордону. Все вирішувала місцева адміністрація, а Ульріх і підлеглі йому три солдати винні були окріпнути після поранень і позначати в очах шуцманів, старости і селян ефект присутності військ Великої Імперії. Ще треба було охороняти склад. У сараї зберігалися цинкові коробки з кіноплівкою. Судячи по написах на коробках, це були трофейні радянські фільми, німецькі кіножурнали і зйомки фронтових операторів. Мабуть в дорозі зламалася вантажівка і кінострічки тимчасово залишили де змогли. Тут же порошився і кінопроектор. Солдати спали та їли, а Ульріх натягнув на стінку простирadlo і годинами крутив кіно – все підряд. У селі було добре, тихо. Іноді ночами селяни вбивали один одного. Але цим займалися слідчі з місцевих шуцманів, а Ульріх тільки складував в білизняній шафі фотографії з місця подій і відписував черговий рапорт комендантові району.

Коли Ульріх Лютц побачив Марію М. йому раптом захотілося говорити і дарувати квіти. Говорити він все ж таки не став, а квіти приніс і став приходити. Потім вони стали іноді розмовляти, і Ульріх вже не відчував усередині чогось не відчутного, але такого, що не дозволяло йому раніше говорити багато слів відразу. Потім він знайшов могоендовен і викинув його в болото. Болото було густе, і могоендовен довго не хотів тонути, і Ульріх топив його камінням. А потім в селі з'явився якийсь не старий дивний чернець, і став ходити по селу і сидіти біля свіжих могил, – польських, українських, єврейських. Його губи не ворухилися в молитві. Він тільки сидів, поклавши на горбик руку не як на землю, а як на плече близької людини. Чернець не плакав, але сидів так, як плакав. Якось чернець прийшов і став сидіти біля могили Крисі.

Коли він пішов, Марія вийшла і сіла на те ж місце. З тих пір Марія стала стежити за ченцем. Вона не підходила до нього, а стежила здалеку. Але коли він йшов, вона підходила, сідала і злегка торкалася долонею до ще не остиглої від тепла його тіла землі. Лютцу стало погано. Він не хотів знову мовчати і дивитися кіно.

Напевно, він міг би врятувати його, але не став цього робити. Він тільки розстріляв весь різок у фігуру на хресті, щоб чернець не мучився.

Ульріх Лютц вже не побачив стигми на долонях Марії М. Він йшов до лісу і знову не чув, а тільки бачив дорогу і чогось стискав у руці ремінь, що невідомо як опинився в ній, від гімназичного ранця.

Успіх

Успіх впливає на появу нової психофізичної потреби – “подобатися на сцені”, сприяє виробленню перших прийомів роботи функціональних органів актора. Швидко з'являються і перші ще зовсім “безневинні” штампи – як подати себе, свій голос, свою пластику. Успіхові також сприяють і зовнішні дані майбутнього артиста (тим більш артистки).

Перші успіхи є першим стимулом для породження визначеного фрагмента свідомості, новою потребою, умовою для появи і розвитку комплексу функціональних органів актора. Іншими словами, актор не тільки сам хоче і любить грати на сцені, він повинен переконатися, що ця його гра комусь ще потрібна, окрім нього. Дуже швидко, при певних здібностях і відповідному професійному інтересі, виробляються специфічні “потреби” функціональних органів актора, як би у відповідь на “рефлекс професії”. Корячись цьому рефлексові, багато майбутніх акторів використовує будь-які ситуації для реалізації своєї тяги до публічного спілкування, аби виступити перед великою кількістю людей, бути виділеним з “юрби”.

Згодом, протягом усього життя актора, успіх нерозривно пов'язаний з його найпотаємнішими бажаннями: його – успіх – повторити, повернути, розвивати. Мужність актора полягає в тому, щоб не розмінюватися на дешевий успіх у невимогливі публіки, вміти підкорятись режисерам-митцям та відмовляти адміністраторам від режисури. Удача артиста – зустріти та відчути свого режисера. Розум артиста – не зрадити свого режисера. Режисер – це, насамперед, особистість, що приваблює глибиною і вимогливістю. Мужність режисера – зрозуміти, що робота режисера – це на 99% виховання актора і тільки один відсоток – створення спектаклю. В першій половині 20-х років ХХ ст. Л. Курбас зазначив: “Доки ви не знаєте, чого хочете добитись від актора, доки не відчуєте потреби розкривати драму насамперед через акторський образ, ви не готові до початку репетицій” [3].

Досвід показав, що спочатку, на перших порах навчання, займатися з молодими акторами теорією – передчасно. Учень може прийняти і зрозуміти тільки те, що йому практично ясно. Краще діяти таким чином: кілька навідних слів і практика. У цій практиці може виявитися що-небудь незрозумілим, тоді у міру потреби – ще кілька необхідних слів, але не важких сентенцій, а тільки роз'яснень з приводу даного конкретного випадку (зробленої вправи). Кілька слів, здатних або зміцнити вірну поведінку учня, схвалити його або обережно вивести його з невірного, помилкового стану. Це і є найкраща для нього теорія в його “віці”. При цьому у відповідях і поясненнях іноді доводиться вдаватися до значного спрощення. Але це тільки тимчасово і тільки для того, щоб відвернути учня від розумового, охолоджуючого копання в своєму самопочутті. У міру того як учень буде засвоювати крок за кроком (неодмінно практично) потрібне самопочуття і підхід до нього, у нього з'явиться потреба в більш тонких і точних знаннях. Його вже не будуть задовольняти колишні примітивні пояснення. Тепер, перебуваючи на цій новій щаблі, він глибше і повніше засвоїть теорію, і вона не тільки не перешкодить йому, а, навпаки, озброїть його тим знанням, якого він найбільше й потребує.

Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі виховання фахівців аудіовізуального мистецтва та виробництва.

Список використаних джерел

1. Лабінський М. Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна: Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 1.
2. Лабінський М. Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна: Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 2.
3. Лабінський М. Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна : Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 3.
4. Бобошко Ю.М. Режисер Лесь Курбас. Київ, Україна: Мистецтво, 1987.
5. Кісін В. Режисура як мистецтво та професія. Телерадіокур'єр, № 6, с. 10-17, 2000.
6. Лабінський М.Г., Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна : Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 1.
7. Лабінський М.Г. Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна : Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 2.
8. Лабінський М.Г. Лесь Курбас: спогади сучасників. Київ, Україна : Мистецтво, 1969.
9. Леонгард К. Акцентуированные личности. Москва, Россия : Наука, 1981.

10. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 8-ми томах. Москва, Россия : Искусство, 1954. Т. 1.
11. Чехов М. О технике актера. Москва, Россия: Артист. Режиссер. Театр, 2008.
12. Чечель Н. Акторська школа Леся Курбаса і кіно. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: http://www.ktm.ukma.kiev.ua/show_content.php?id=694
13. Эйзенштейн С. Избранные произведения: в 6-ти томах. Москва, Россия : Искусство, 1964. Т. 1.

The article reveals theoretical and practical approaches to the use of methods of “theatrical expression” in the process of education of actors and directors. Emphasis is placed on the need for more active implementation in the methodology, founded by L. Kurbas, to the practice of teaching. Professional qualities of the actor are some new formations gained during training. These formed qualities of the actor appear as special abilities of the actor to act on the stage as a character, in accordance with the standards of the theater school in which he was brought up, as well as with the settings obtained from the director during the rehearsal process. Professional qualities of the actor have an effective, active nature: they are formed while performing a large number of exercises, tasks, educational actor training and educational roles played at the University, created with the active participation of teachers. The author’s experience showed that, at the beginning of training, it is not effective to give theory to young actors. A student can accept and understand only material practically clear to him. It is better to act in this way: a few suggestive words and practice. Of this practice there is something unclear, a few essential words are needed; not pure theory, but only clarification of this particular case (exercise). A few words can reinforce the correct behaviour of the student, approve it, or cautiously take it out of the wrong, erroneous state. This is the best theory for him at his “age”. At the same time, answers and explanations sometimes have to resort to a significant simplification. But it is only temporary process and aims to distract the student from the analysis of his general condition. As the student will get practically the desired state of health and approach to it, he will need a more subtle and accurate knowledge. He will no longer be satisfied with the old primitive explanations. Now, being on this new level, he will learn the theory deeper and more fully, and it will not make him harm, but, on the contrary, will equip him with the knowledge to be needed.

Key words: performing arts; social interaction; professional education; social and educational practice.

УДК: 373.3.015.31:82-343:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.21-27

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

МУЗИЧНА КАЗКА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

MUSIC TALE AS A MEANS OF JUNIOR PUPILS' CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT

Наукову розвідку присвячено теоретичному обґрунтуванню доцільності використання музичних казок для розвитку креативних якостей молодших школярів. Визначаються структурні складові креативних якостей, окреслені їх сутнісні характеристики. Науково аргументуються можливості активізації творчих ресурсів дитини у процесі сприйняття матеріалу музичних казок та у процесі художньо-творчої діяльності з постановки музично-казкового репертуару. Наводяться конкретні приклади залучення дітей до елементарної сценаристської, режисерської, акторської діяльності, що сприяє розвитку креативності мислення, продукуванню оригінальних творчих ідей та рішень.

Ключові слова: музична казка, мистецтво, функції, креативність, молодші школярі, сприйняття, творчість, музично-театральна діяльність, інтеграція, художньо-педагогічні технології.

В умовах тотальної інформатизації та роботизації сучасного соціально-економічного простору перед освітянською спільнотою особливо гостро постає питання збереження у підростаючого покоління суто людських якостей – духовності, емоційності, здатності до генерування нових ідей і віднайдення оригінальних, незвичних рішень, заснованих на процесах осяяння, інтуїції тощо, які не притаманні навіть високотехнологічним системам та механізмам і можуть продукуватись лише людиною.

Одним із надзвичайно ефективних і перевірених упродовж століть засобом, який здатен впливати на різні сфери особистості дитини, є казка. Потужність її художньо-педагогічного потенціалу криється у фантазійній, нереальній сюжетній основі, яка активізує мисленнєві процеси, збуджує емоційно-почуттєву сферу, вводить дитину у світ вимислу і спонукає розмірковувати над різними ситуаціями, виховує здатність до емпатії, вміння розрізнати “світло” і “темряву”, добро та зло, потворне і прекрасне у житті, у стосунках між людьми, формує прагнення видозмінити оточуючу дійсність згідно із закладеними у казці морально-етичними постулатами або естетичними ідеалами.

Музика, в свою чергу, привносить у казку нові фарби, збагачує й насичує її ледьвловимими штрихами і нюансами, що породжують більш яскраві й глибокі асоціації, розширюють спектр емоцій та відчуттів, дозволяють більш “рельєфно” уявити собі образи дійових осіб, зрозуміти мотиви їх дій, домислити певні обставини тощо. Тому музична казка може розглядатись як ефективний інструмент розвитку креативних здібностей молодших школярів і потребує цілеспрямованого науково-педагогічного дослідження її ресурсів та пошуку оптимальних шляхів її застосування у навчально-виховному процесі сучасної початкової школи.

Варто зазначити, що проблема використання музичних казок у роботі із молодшою віковою учнівською аудиторією є досить широко опрацьованою і висвітленою у науковому доробку багатьох науковців. Так, мистецтвознавча сутність і виховний потенціал казки досліджували відомі діячі культури: М. Грушевський, І. Франко та ін. Чимало аспектів визначеної проблеми було розкрито сучасними закордонними і вітчизняними вченими, представниками різних напрямів наукової думки: Е. П. Торенсом, Е. Боно, Л. Виготським, О. Рудницькою, Н. Тишко, І. Ковач, Т. Кондратюк, О. Солдатовою та ін.

Однак, проблема розвитку креативних якостей молодших школярів засобами музичної казки містить ще надзвичайно багато недостатньо опрацьованих аспектів, залишається актуальною і такою, що заслуговує спеціального зосередження наукової уваги і докладання відповідних зусиль для її повноцінного наукового вирішення.

Мета наукової розвідки полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей музичної казки для розвитку креативних якостей молодших школярів та висвітленні методичних засад її використання у роботі із молодшою учнівською аудиторією.

Ключовим питанням, яке постає перед кожним думливим педагогом, що намагається сформувати у своїх вихованців ті або інші особистісні якості, має бути питання глибокого осягнення сутності відповідного явища. Так, наприклад, не можливо вибудувати грамотну й чітку стратегію розвитку креативних якостей молодших школярів без проникнення у природу поняття “креативність”, без з'ясування основних характеристик цієї особистісної властивості, без розуміння психологічних факторів, які впливають на її розвиток тощо.

Варто наголосити, що у сучасному світі креативність розглядають як одну із найнеобхідніших особистісних якостей, що забезпечує соціально-економічний прогрес, є рушійною силою розвитку освіти, культури, пусковим механізмом, що дозволяє змінювати оточуючу реальність, трансформувати сталі моделі існування й досягати нових цивілізаційних вершин. Саме тому прогресивними мислителями і діячами різних галузей науки, мистецтва, індустрі-

ально-технологічної сфери тощо докладається надзвичайно багато зусиль, щоб осмислити “секрети” креативності, віднайти оптимальні шляхи й інструменти її розвитку у підростаючого покоління.

Зважаючи на суспільну затребуваність, існує низка дослідників проблем креативності, відтак, є й чимало різноманітних трактувань її сутності, а також поглядів на те, яким чином можна досягати довершеності у цій сфері. Однак, можна виокремити деякі із міркувань, що можуть стати засадничими для розробки стратегії розвитку креативності молодших школярів досліджуваними нами засобами.

Так, відомо, що одними із перших почали досліджувати проблеми розвитку креативних здібностей особистості європейські та американські вчені. Зокрема, відомий американський психолог Е. П. Торенс одним із перших виокремив такі основні параметри креативності, як творча продуктивність, гнучкість, оригінальність, деталізація [9].

Нам також імпонують ідеї відомого дослідника Едварда де Боно щодо необхідності розвитку у дітей нестандартного мислення, так званого *lateral thinking*, яке, на його думку, є одним із найяскравіших проявів креативності й розвитку якого варто приділяти якомога більше педагогічних зусиль.

Зокрема, цей вчений розробив відому теорію “думаючих капелюхів”, яка концентровано охоплює шляхи активізації у дітей різних типів мислення. Висвітлена ця теорія у його славнозвісній праці “Шість капелюхів мислення” (*Six Thinking Hats*). Так, за Едвардом де Боно, білий капелюх віддзеркалює системне мислення (*data based thinking*), червоний – характеризує інтуїтивний тип мислення (*intuitive thinking*), чорний – втілює критичне мислення (*critical thinking*), зелений призначається для творчого мислення (*generative thinking*), жовтий – для конструктивного (*constructive thinking*), синій капелюх відображає так зване картографічне мислення (*cartographic thinking*) [6, с. 157].

Сутність цієї надзвичайно цікавої і ефективної технології полягає у тому, щоб під час роботи із дітьми ділити аудиторію на невеликі групи “капелюхів” і пропонувати їм такі завдання, ставити перед ними такі проблеми, вирішити які можна завдяки застосуванню саме того типу мислення, за який відповідає той або інший “капелюх”.

Значна заслуга Едварда де Боно полягає також у тому, що ним було визначено основні принципи розвитку креативного мислення (праця “Народження нової ідеї”), серед яких можна виокремити такі, як: розвиток готовності відмовитись від минулого досвіду, отриманого при вирішенні подібних завдань; розвиток бачити багатofункціональні речі; розвиток здібності до об’єднання протилежних ідей з різних галузей і використання отриманих асоціацій для вирішення проблем; розвиток здатності до усвідомлення ідеї, що поляризує в цій галузі знань і звільнення від її впливу [5].

Українська дослідниця Кондратюк Т. розглядає креативність як здатність особистості породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації і наголошує: “Реалізація розвитку креативності в процесі вивчення різних предметів залежить безпосередньо від вчителя, який має бути креативною особистістю та володіти необхідним “арсеналом” методів, технологій розвитку креативності учнів” [4, с. 24-31].

У контексті нашого дослідження важливими є міркування вченої О. Л. Солдатової, яка стверджує, що “для розвитку креативності в систему освіти необхідно включати такі форми і методи роботи із школярами, які б формували у них різноманітні способи креативної поведінки й самовираження, моделювали б творчі дії, сприяли б опануванню ними технологій творчої діяльності, що розвивало і посилювало б такі їх креативні якості, як незалежність, відкритість новому досвіду, чутливість до проблем, високу потребу в творчості” [3, с. 318].

Невичерпними можливостями щодо розвитку креативності дітей володіє музична казка. Так, сама синтетична природа цього жанру активізує всі творчі ресурси дитини, спонукає до багатовимірного осмислення закладених у ній ідей і повчань.

Варто принагідно згадати, що в свій час славетний філософ Г. Сковорода активно пропагував ідею так званого “синтетичного методу дослідження істини” і наполягав на необхідності активної взаємодії філософії та мистецтва, що стало головним принципом його теорії виховання гармонійно розвиненої особистості.

Особливі органічні властивості казки, спираючись на які можна стверджувати про її значні ресурси для розвитку креативності дитини, віднаходимо у відомій праці Михайла Грушевського “Історія української літератури”, де у спеціальному підрозділі “Казка” він подає трактування цього поняття видатним українським фольклористом і літератором Іваном Франком: “Казка, т. є. оповідання, в яким дійсність перемішана з чудесним елементом, так що цілість являється свободним виплодом фантазії без ніякої побічної... цілі [2, с. 332].

Дозволимо собі також стверджувати, що фантазійний, нереальний, глибоко емоційний, сповнений спонукати до творчого осмислення, активізуючий асоціативно-образні механізми світ казки був привабливим також й для діячів музичної культури. Відомо, зокрема, що багато видатних композиторів прагнули передати свої відчуття саме за допомогою втілених у музичних звуках казкових образів.

Так, з-під пера відомого композитора М. І. Римського-Корсакова вийшла найбільша кількість музичних творів на казкову тематику (опери “Золотий півник”, “Казка про царя Салтана” тощо). Після того, як він створив свою відому симфонічну “Казку”, його ініціативу підхопив інший великий композитор С. І. Танєєв, що включив казку в свою Концертну сюїту для скрипки з оркестром, а далі казкову тематику розвивали М. К. Метнер (“Казка ельфів” ор. 48 № 2, “Казка” ор. 26 № 1) та інші. Варто уточнити, що деякі казки Метнера витримані в стилі своєрідної музичної картини, наприклад, картини-ходи (“Хід лицарів” ор. 14 № 2) або звукообразальної замальовки (“Казка дзвонів” ор. 20 № 2, “Казка пташок” ор. 54 № 1 тощо).

Відомий композитор С. С. Прокоф'єв, у свою чергу, написав музику на текст знаменитої казки Г. –Х. Андерсена “Гідке каченя”, казкові сюжети були покладені в основу його балетів “Попелюшка” і “Кам'яна квітка”. Серед “казкових” творів Прокоф'єва – фортепіанні п'єси “Казки старої бабусі”, балет “Казка про блазня, який сімох блазнів пережартував”, опера на сюжет італійської казки Карло Гоцці “Любов до трьох апельсинів”. Всім відома також його дитяча симфонічна казка для читця і оркестру “Петрик і вовк”.

У скарбниці української дитячої музики також є чимала кількість творів на казкові сюжети. Серед них: дитячі опери М.В. Лисенка “Коза-дереза”, “Пан Коцький”, “Зима і весна, або Снігова Королева” на лібрето Дніпрової Чайки (Л. Василевської).

Утілював у звуках казкові образи й відомий український композитор К.Г. Стеценко (дитячі опери (“Івасик-Телесик”, “Лисичка, Котик і Півник”).

Багато написано на казкову тематику й фортепіанної літератури для дітей: М. Тиц “Народна казка”, М. Любарський “Розповідь дідуса”, Ж. Колодуб “Снігова королева”.

Сучасні композитори також провадять у своїй творчості “казкову лінію”: дитяча опера А. Мігай “Семеро козенят”, опера Є. Заставного на лібретто Василя Сагайдака “Святий Миколай у Львові” та інші.

Загалом, в основі кожної казки покладено надзвичайно привабливий для дітей світ вигадки, фантазії, мрії, який у чудесний спосіб тісно переплітається із реальністю. Щоб зрозуміти казку, потрібно вміти фантазувати, уявляти. В свою чергу, щоб зрозуміти музику, також необхідними є фантазія і уява. Таким чином, певною мірою казка і музика мають спільні точки дотику в їх сприйнятті. Саме казка може допомогти навчити по-новому сприймати саму музику, більш виразнюючи образні асоціації, активізуючи емоції, розширюючи спектр відчуттів, спонукаючи більш глибоко проникати у сенс речей і явищ, давати їм власну оцінку. Л. Виготський з цього приводу цілком справедливо зазначає: “Сприймання мистецтва потребує творчості, оскільки і для сприймання мистецтва недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно

ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва виявиться цілком” [1, с. 85].

Музичні казки сприяють не лише розвитку художнього смаку, співацьких, музично-акторських навичок тощо, а й викликають радісні емоції, насолоду від мистецтва, задоволення від перебування у творчому колективі однодумців тощо.

Казка, будучи важливим засобом творчого розвитку дитини, розвиває її уяву і фантазію, допомагає зрозуміти таємниці музичного мистецтва. Але й музика, в свою чергу, “наповнює казкові образи живим биттям серця і трепетом думок” [8, с. 3].

Варто зазначити, що сама специфіка музичного мистецтва полягає у тому, що його образи не мають конкретного втілення, вони є досить абстрактними і непрограмними, як висловлювався композитор Р. Шуман: “там, де закінчується слово, починається музика”. Музика ніколи не зображає реальних предметів. У ній передається лиш сприйняття подій, характерів, життєвих обставин, явищ тощо в узагальненому вимірі. Таким чином, вона втілює узагальнений образ емоційного переживання світу в специфічній музичній формі.

Відомий музичний педагог О. Рудницька вже більш конкретно й рельєфно характеризує специфічні риси музики, які здатні розвинути креативні якості особистості: “... саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань” [7, с. 27].

Таким чином, основною метою залучення дітей до музичної казки дітей є не лише виховання музично розвиненого слухача і виконавця, а й формування у них здатності чуйно, емоційно сприймати навколишній світ і висловлювати своє особисте, подекуди відмінне від інших, ставлення до всього того, що у ньому відбувається.

Особлива енергетика музичної казки й відповідний настрій сприяє пробудженню у слухачів співпереживання, співучасті, співтворчості. Постановка дитячої музичної казки є чарівним ключем, який допомагає відчинити дітям двері у таємничий світ образів, звуків і фарб. Це передусім творчість, імпровізація, що вимагають від школярів не лише уяви й фантазії, а й власних рішень у вирішенні художніх проблем, а від дорослих – вигадки і винахідливості у процесі віднайдення шляхів до сердець маленьких слухачів або учасників такої діяльності.

Так, наприклад, одним із ефективних інструментів розвитку креативності молодших школярів засобами музичної казки на інтегрованих уроках мистецтва виступає імпровізація казкового сюжету на основі музичних творів, що пропонуються для слухання й сприйняття. Для цього їм пропонується низка інструментальних творів казкової тематики, які не мають чітко окресленої сюжетної програми, не супроводжуються поетичним текстом. Діти самі, після прослуховування відповідної музики мають створити власну невеличку казочку, яка за настроєм і характером відповідала б визначеному музичному матеріалу.

Для такої роботи досить ефективними будуть інструментальні п'єси на зразок музичної композиції Г. Свірідова “Чаклун”, або твори: “Сумна казка”, “Весела казка” Д. Шостаковича, “Страшна казка” А. Хачатуряна, “Хода гномів” відомого норвежського композитора Е. Гріга, “Жабка-стрибунка” сучасного композитора Л. Лапутіна тощо.

Так, уже у назві кожної п'єси міститься конкретний казковий образ, який повинен виступити орієнтиром і основною відправною точкою, на основі якої дитина може визначити характеристику персонажа і за допомогою уяви і фантазії створювати власний цікавий казковий сюжет, який би за настроями, емоціями відповідав запропонованому музично-інструментальному матеріалу.

Доцільно уточнити, що виконання такої роботи передбачає застосування відповідного педагогічного супроводу. Так, наприклад, необхідно повсякчас спрямовувати дітей на те, щоб вони співвідносили характер музики і сюжет своєї імпровізованої казочки, робити деякі підказки і давати поради щодо вибору персонажів, розробки сюжетної лінії тощо. У цьому

процесі варто постійно заохочувати дітей, стимулювати роботу їх уяви, фантазії, спонукати до образного мислення, усіляко підтримувати їх творчі прагнення й бажання. Після цього можна запропонувати дітям переказати сюжет своєї казки у мелодекламаційній манері, супроводжуючи розповідь відповідним музичним супроводом.

Ефективним засобом розвитку креативних якостей молодших школярів на уроці “Мистецтво”, а також у позаурочний час є залучення їх до елементарної сценаристської та режисерської діяльності у процесі театралізації музичної казки.

Засновуватись така робота має на принципах партнерської взаємодії суб'єктів цього творчого процесу, що передбачають повагу до інтересів, прагнень, думок, міркувань дитини щодо тих або інших образів, сюжетних колізій, способів сценічної поведінки персонажів, варіантів художнього й хореографічного збагачення вистави тощо. Діти повинні відчувати, що їх думка є цінною, важливою, при цьому доцільно повсякчас схвально оцінювати кожен прояв незвичності і нестандартності у вирішенні тих або інших сценарних або режисерських проблем. Варто навіть пропонувати змінювати окремі частини сценарію, спробувати розробити власну манеру поведінки героя, спроектувати його костюм, зачіску, грим, підібрати відповідну музику, світлове оформлення, розробити цікаву мізансцену тощо.

Корисним для розвитку креативності дітей є виконання спеціальних творчих завдань режисерського характеру, сутність яких полягає у моделюванні зовнішнього вигляду і атрибутики актора-виконавця.

Наприклад, пропонується спробувати видозмінити свою зовнішність, підібрати відповідні бутафорські елементи, костюм тощо і за допомогою елементарних підручних засобів “перетворитись” в улюбленого персонажа із визначеної казки.

У процесі цієї роботи не варто використовувати спеціально підібраних і завершених костюмів, а натомість запропонувати дітям декілька окремих, проте багатофункціональних речей і предметів. Наприклад, гарну хустку або шарф, невеликий відріз блискучої матерії, хутра, мережива, окуляри, сумки, різноманітні елементи одягу, намиста, люстерка та інші речі, які можуть бути використані у різних казкових обставинах по-різному.

Із цих предметів школярі мають віднайти і скомпонувати образ героя їх улюбленої казки. Наприклад, хусточка може бути частиною одягу одного із козенят, може бути накидкою мисливця або плащем лицаря, може бути головним убором чаклунки, хусточкою матусі-кози, вуаллю принцеси тощо. Паличка може бути чарівною паличкою якогось мага, а може бути смичком від скрипки того козеняти, що грає на скрипочці тощо.

Зазначимо, що педагог має заздалегідь ретельно підготуватись до виконання такого типу завдань і підібрати спеціальні набори предметів або елементів одягу, які можуть забезпечити всім необхідним кожного учасника експерименту. З цих речей кожна дитина вже самостійно може обирати саме ті речі, які допоможуть їй найбільш яскраво і повно відобразити образ улюбленого персонажа. Вчитель має подбати, щоб відкрити дітям необмежені можливості для їх казкового перевтілення.

Загалом, зважаючи на наведені вище наукові обґрунтування, вважаємо за необхідне наголосити, що робота з дітьми у царині музичної казки є надзвичайно ефективним інструментом розвитку креативних здібностей молодших школярів, оскільки: гармонійно співвідноситься із віковими потребами та інтересами дитини; враховує її психологічну природу; містить комплекс активних художньо-педагогічних елементів, здатних збуджувати інтелектуальну, емоційну, діяльнісну сферу особистості; спонукає дитину до продукування нових, оригінальних ідей, рішень, дій; виховує прагнення і здатність до використання креативного підходу для вирішення різноманітного роду проблем, з якими вона зустрічатиметься у дорослому житті. Широта досліджуваної проблематики унеможливорює наукове висвітлення усіх її аспектів в межах однієї розвідки, відтак, вона залишається актуальною і відкритою для нових осмислень і опрацювань.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 3-е. М. : Просвещение, 1991. 96 с.
2. Грушевський М. І. . Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. К., 1993. Т. 1. С. 330-368.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
4. Кондратюк Т. Досвід розвитку креативності у вітчизняній та зарубіжній психології та педагогіці: Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства: збірн. наук. праць. За ред. доц. В. В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н.М., 2018. 154 с.
5. Особов І. П. Теоретичні аспекти дослідження креативності. [Електронний ресурс] . Режим доступу до ресурсу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8522&chapter=1>.
6. Професійно методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі [Л.В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, О. С. Гуманкова та ін.]. Д: ДУЕП, 2009. 494 с.
7. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. К. : ІЗИН, 2003. 280 с.
8. Тишко Н. І., Ковач Т. М. Музична казка. К. : Музична Україна, 1980. 51 с.
9. Torrance E.P. Giding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1962.

The research deals with the theoretical substantiation of the use of music tales to develop junior pupils' creative abilities; the methodical principles of their use in primary school are given.

The key principle of the article is the statement that music tales have powerful functional possibilities for influencing the creative sphere of the child's personality. The structural components of creative qualities are determined; their essential characteristics are given. The possibilities of activating the child's creative resources in the process of perceiving the material of music tales and in the process of artistic and creative activity on the production of music-tale repertoire are scientifically argued.

The ways of introducing music tales into the structure of the integrated lesson "Art" in primary school, in extracurricular and leisure activities are set. The pedagogical conditions to achieve the maximum effect from the use of music tales in the process of junior pupils' creativity development are given.

The main points of the pedagogical management in the process of performing of the music tale by junior pupils are outlined. It is emphasized that it is necessary to take into account the synthetic nature of theatrical art and to use integrative artistic and pedagogical technologies in this work.

The author gives the examples of involving children in elementary scriptwriting, directing, and acting activities, which promote the creativity of thinking, the production of original creative ideas and solutions. The artistic and methodical mechanisms of development of children's creative sphere in the process of modelling visual, musical and performing, choreographic components of the stage production of a music tale are revealed.

Key words: *music tale, art, functions, junior pupils, perception, creativity, musical and theatrical activity, integration, artistic and pedagogical technologies.*

Алла Бренюк
Alla Breniuk

ОСНОВИ АНАЛІЗУ СКУЛЬПТУРНИХ ТВОРІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

BASES FOR ANALYZING OF SCULPTURAL WORKS FOR STUDENTS OF ARTISTIC SPECIALTIES

У статті досліджуються основні критерії аналізу творів скульптури. Висвітлюються її характерні ознаки та якості. Подається розроблений автором орієнтовний зміст аналізу скульптурних об'єктів для студентів художніх спеціальностей закладів вищої освіти.

Ключові слова: скульптура, мистецтво, функція, форма, техніка, матеріал.

Уміння аналізувати твори скульптури є необхідним для студентів художніх спеціальностей, що навчаються у закладах вищої освіти. Такий досвід знадобиться їм у майбутній професійній діяльності, наприклад педагогічній, екскурсійній, науково-дослідній тощо. Як підсумок отриманих знань з історії мистецтва та скульптури, аналіз скульптурних об'єктів проводиться в контексті загального курсу під назвою “Аналіз творів мистецтва”. Проведення візуального аналізу круглої скульптури або рельєфу здійснюється на основі знання та розуміння студентами основних характеристик скульптури як виду мистецтва.

Проблема основних критеріїв аналізу творів скульптури майже не висвітлена сучасними науковцями в галузі художньо-педагогічної сфери. Проте існує низка праць, присвячених основам скульптурного мистецтва, насамперед це підручники для студентів художнього напрямку, а також різного роду словники і довідники. Зокрема, автором статті були використані праці М. Алпатова [1], П. Білецького [2], В. Єрмонської [3], О. Красноголовець [4] та ін., які в загальному торкаються досліджуваної проблеми і не роблять акцент на особливостях художнього аналізу скульптурного твору. Їхній зміст часто є недостатніми для студентів художніх спеціальностей, які вивчають скульптуру переважно в контексті загального теоретичного курсу “Історія мистецтва” і практичного спецкурсу “Скульптура”. Для того, щоб полегшити їм проведення загального мистецтвознавчого аналізу скульптурного об'єкта, автор статті систематизував основні характеристики скульптури і відповідно до них розробив орієнтовний зміст.

Мета статті – дослідити характерні ознаки і якості скульптури як виду мистецтва та на їх основі розробити орієнтовний зміст для візуального аналізу скульптурних творів.

Скульптура (лат. “вирізую”) – вид образотворчого мистецтва, заснований на принципі об'ігового, трьохмірного простору. Скульптура розвивається в тісному контакті з архітектурою. Вона може бути *опорою*, яка бере участь в архітектурній конструкції (атланти, каріатиди, капітелі), здатна *увінчувати* собою архітектурну пам'ятку (скульптури на фронтонах античних храмів, радянський павільйон на Паризькій виставці та скульптурна група В. Мухіної “Робочий і колгоспниця”), може виступати *оздобленням* вільних площин в структурі будівлі (фронтони, метопа, портали). Скульптура майже завжди залежить від архітектури, яка визначає її масштаб, місце, освітлення.

За змістом та функцією скульптура поділяється на:

- *монументальну* (великі обсягово-просторові зображення в оточенні архітектурного і природного простору). Твори монументальної скульптури існують не в умовному, а в реальному просторі, тому їх взаємодія з ним є досить важливою. Особливо сприятливим середовищем для скульптури великих форм є площі, набережні, парки, меморіальні

комплекси, фасади будівель. До неї також відноситься садово-паркова скульптура: статуї, бюсти, фонтани, декоративні вази тощо. Така скульптура нерозривно пов'язана з пейзажем парку або саду і вдало гармоніє з природним фоном.

Особливим різновидом монументальної скульптури є меморіальна скульптура (надгробки), яку встановлюють на могилах у пам'ять про померлих. На відміну, наприклад, від міського монументу, надгробний пам'ятник звертається не до всіх, а скоріше до конкретної людини, що власне підійшла до нього. Оповідючи і нагадуючи про померлих, надгробна скульптура, завжди емоційна за своїм наповненням, звертається насамперед до почуттів [3].

- *станкову* (розміщується у виставкових залах, музеях, житлових інтер'єрах). Станкова архітектура не розрахована на установку в певному місці, не залежить від оточення і найчастіше знаходиться в музейних залах. Станкову скульптуру розглядають на близькій відстані, незалежно від її оточення, сусідніх творів, конструктивних елементів архітектури чи особливостей інтер'єру. Вона цінна сама по собі. За своїми розмірами станкова скульптура зазвичай буває або менша за натуральну величину, або ненабагато перевищує її. Це робиться, щоб уникнути зображення людини в натуральну величину, оскільки тоді воно може виглядати як муляж (точний зліпок), що не є естетичним з художньої точки зору [3].
- *малих форм* (дрібна пластика, іграшка, нецке тощо). Це невеличкі статуєтки з чавуну, бронзи, скла, фаянсу, теракоти, пластмаси, дерева та інших матеріалів, що зображують людей, тварин, фантастичних істот тощо.
- *декоративну*, яка оздоблює архітектуру з її зовнішньої сторони (екстер'єрі) та в її внутрішній просторі (інтер'єрі). Кругла скульптура чи рельєф, що оздоблюють архітектуру, виконують не лише функцію декору, вони розвивають і поглиблюють задум архітектора. Техніка скульптури розпадається на три основні групи:
- *різьблення* – обробка твердих матеріалів (дерево, камінь, слонова кістка). Висічення скульптурного об'єкта з твердого матеріалу вважається однією із найскладніших скульптурних технік. Робота в ній пов'язана з великими труднощами, так як не допускає помилок. Випадково відколовши зайве, майстер вже не зможе це виправити. Скульптор має уявно бачити в кам'яному чи дерев'яному масиві майбутню статую з такою виразністю, наче вона вже існує і її потрібно лише вивільнити з існуючого масиву. Багато фахівців називають дану техніку власне скульптурою.

Геніальний скульптор доби Відродження Мікеланджело, наприклад, визнавав лише різьблення. Форму статуї, її позу і пропорції він заздалегідь намічав у рисунку і в маленькій восковій моделі, а потім власноруч вирубував їх з суцільної брили мармуру, відбиваючи від неї спочатку великі шматки, а потім обробляючи те, що залишилося. Мікеланджело говорив, що добра статуя та, яку можна скотити з гори і в неї не відколеться жодна частина.

- *ліплення* – обробка м'яких матеріалів (віск, глина), її ще називають пластикою. Дана техніка, що допускає виправлення і переробки, є набагато легшою у роботі. Але глина не міцна, тому з виліпленої із неї скульптури роблять гіпсовий зліпок, який служить моделлю для відтворення в камені або відливання у бронзі.
- *лиття* – виготовлення відливків шляхом заповнення форм розплавленим металом і подальша їх обробка. Цей спосіб переведення скульптурних творів у метал є найбільш поширеним.

Ми часто використовуємо терміни “скульптура” і “пластика” в однаковому значенні, але слід підкреслити принципову різницю цих двох понять. Скульптор обробляє тверді матеріали. Перед ним на початку роботи суцільна компактна глина, у котрій він вбачає обриси майбутнього твору. У процесі роботи, відсікаючи зайві частини, він йде ззовні всередину. Пластик ж працює у м'яких матеріалах, він ліпить, додає матеріал, процес роботи йде із середини. Таким чином, пластика – це мистецтво додавання матеріалу, скульптура – віднімання.

Найхарактернішими різновидами скульптури є:

- *кругла скульптура* – (окрема скульптура, група, статуетка, торс, бюст тощо), яка вільно розміщується у просторі і допускає круговий огляд. Існує ряд різновидів круглої скульптури, основні з яких – статуя, група з двох або декількох фігур, пов'язаних між собою композиційно і за змістом, голова, бюст (погрудне або поясне зображення людини) тощо.
- *рельєф* (з італ. “виступ”) – випукле зображення, яке розташовується на плоскому фоні, що служить йому тлом і не відділяється від нього. За своїми образотворчими можливостями рельєф займає проміжне місце між круглою скульптурою і зображенням на площині (рисунком, живописом, фрескою). Рельєф, як і кругла скульптура, володіє трьома вимірами (хоча третій, глибинний вимір часто буває дещо скороченим, умовним). Композиція фігур у рельєфі, розгортається уздовж площини, яка служить і технічною основою зображення, і одночасно фоном, що дозволяє відтворювати в рельєфі пейзаж, сюжетну багатофігурну композицію або будь-який інший жанр мистецтва. Такий органічний зв'язок з площиною і є особливістю рельєфу [3].

Розрізняють:

- *барельєф* – низький рельєф, де зображення виступає від площини фону менш ніж на 50 %;
- *горельєф* – високий рельєф, де зображення виступає від площини фону більше ніж на 50 %;
- *контррельєф* (врізаний рельєф) – зображення заглиблюється у площину фону.

При аналізі скульптурних об'єктів важливе значення має розуміння понять фактури і текстури у скульптурі. Природні камені неймовірно красиві і різноманітні за своїм кольором і поверхнею. Одні шершаві, інші – гладкі, треті – бархатисті. Природну поверхню чи поверхню, спеціально оброблену художником, називають “фактурою” (з лат. “обробка”). Фактура кори дерева, грубих, випадкових уламків каменю, і справді, наче “зроблена” природою, щоб сховати під “верхнім одягом” ніжне і прекрасне нутро – волокнисте у дерева, шаруватість у каменя. Волокна, з яких складається тіло дерева, чи шаруватість тіла каменя, тобто, все це внутрішнє сплітання-поєднання, що спостерігаються в розрізі, називаються словом латинського походження “текстура”, що означає “поєднання”. Якщо ж до того розріз відполірований, то перед нами постає вражаюча “картина” внутрішніх кам'яних шарів чи дивовижних у своїй пластичності сплетінь волокон деревини. Це та природна краса структури каменю і дерева, яку скульптор обов'язково враховує вже при створенні свого твору, якщо працює в даних матеріалах. Скульптори є тонкими цінителями їхньої природної краси, великими знавцями їхніх численних порід і надзвичайно оригінальних форм, які вони іноді просто повторюють у своїх творах. З найдавніших часів скульптори працювали в найрізноманітніших матеріалах, кожен з яких відрізняється як фактурою, так і текстурою [5, с. 29].

Окрім природних матеріалів, скульптор може використовувати й штучні, особливо це сьогодні актуально для сучасної скульптури, яку виготовляють з пластику, нейлону, клею тощо. Також скульптура може бути виготовлена як в одному матеріалі, так і в декількох.

Щодо кольорового забарвлення, то скульптор у своїй роботі може використовувати як природний колір матеріалу, так і штучно забарвлювати скульптуру. За кольором скульптура може бути монохромною (виготовленою в одному кольорі) або поліхромною (у декількох), використовувати нюансне, або ж контрастне поєднання кольорів.

Форма скульптури може бути простою (тяжати до правильної геометричної фігури) і складною (розчленованою на безліч додаткових деталей), симетричною чи асиметричною, статичною або динамічною.

Розглядаючи скульптуру, не можна залишити поза увагою і її зв'язок із живописом. Розуміння спільних і відмінних рис даних видів мистецтва допоможе краще орієнтуватися в критеріях аналізу кожного з них. Якщо говорити про живопис та скульптуру, то в живописі реальна лише площина, тобто, реальні полотно, фарби, як річ, добута з природи. А “світлотінь”, “об'єм”, “світло” – все це лише ілюзорне зображення, зображення реальності, але не сама реальність.

Скульптура ж – якраз сама реальність. Їй не потрібно створювати ілюзію об'єму, вона сама “зображення в об'ємі”, яке живе у реальному просторі, в реальному світі, з реальною тінню, створена в реальному матеріалі, володіє природним кольором (якщо створена з природного матеріалу і зберігає його колір) тощо. На перший погляд може здатися, що переваги реальності – на стороні скульптури. Але ж зі всього перерахованого, що зображає живопис (об'єм, світло, світлотінь, простір), скульптура зображає всього лише об'єм і те, будучи ним від природи, а “світлом” і “простором”, “матеріалом”, “кольором” – просто користується, не створюючи їх сама. Тобто, скульптура не зображає простору, але живе в реальному просторі (у закритому, тобто в приміщенні, і у відкритому, тобто просто неба). Вона, дійсно, не може зобразити простору зелених океанів лісів, бездонної блакиті весняного неба, мерехтливе світло далеких зірок або дощ, туман, сніг... воду. Вона швидше з'єднується з реальною водою, перетворившись на скульптуру, що стане оздобленням фонтану.

У цьому і полягає основна суперечність. З одного боку, скульптура дійсно не може багато чого зобразити, але з іншого – в ній, по суті, є всі жанри, характерні для живопису, тобто скульптура може зображати все, будь-який зміст. Так, у скульптурі буває і натюрморт, і побутовий жанр, не говорячи вже про величезне значення саме для цього виду мистецтва теми тварин, міфології, історії і людини у всіх її проявах, але, перш за все, в портреті. Скульптурний портрет виник у глибокій давнині в кам'яних статуях за декілька тисячоліть до того, як з'явився портрет у живописі. Також, як і живопис, скульптура може не вписуватися в жоден із прийнятих жанрів, якщо вона виконана, наприклад, в авангардній манері. Як і живопис, скульптура підпорядковується різноманітним стилям, напрямам і течіям світового мистецтва, може бути створена в різних манерах (реалістичній, декоративній, авангардній). Тобто виходить, що суперечностей не має. Скульптура, як і живопис, дійсно здатна до розкриття будь-якого змісту, але іншими засобами, так як виражає зміст пластичною мовою.

Також сприйняття скульптури відрізняється особливою активністю. Вона проявляється в тому, що скульптурний твір викликає у глядача бажання обійти його з усіх сторін, відчутти його тривимірність. Кожен новий аспект допомагає глибше зрозуміти зміст скульптури. Часто до скульптури хочеться доторкнутися, так як відчуття дотику як би доповнює зоровий образ. “Живопис звертається лише до очей, а скульптура існує і для сліпих і для зрячих”, – говорив Дідро [3].

Масштаб і різновидність скульптури. Розмір скульптури (масштаб) визначає її призначення – буде це маленька іграшка, великий пам'ятник чи кімнатна статуя в розмір зросту людини. Масштаб або дозволяє прийти скульптурі у приміщення, або, навпаки, робить це неможливим. Окрім того, масштаб розширює або звужує вибір матеріалів, із яких створюється скульптура, рівно як і досить чітко визначає місце розташування всіх трьох різновидностей скульптури. Дрібна і станкова скульптура живуть у внутрішніх приміщеннях, під дахом, у кімнатах (“камерна пластика”). Пам'ятники, тобто, монументальна скульптура, – під відкритим небом. А декоративна скульптура є постійною прикрасою архітектури з її зовнішньої сторони (екстер'єрі) і в її внутрішньому просторі (інтер'єрі).

Тобто, масштаб ділить всю скульптуру на “маленьку”, “середню” і “велику”, всередині яких є свої пари: “маленька і дуже маленька”, “велика і дуже велика”, а середня вагається, наближаючись то до малих величин, то до великих.

Чим менша скульптура – тим більший вибір образотворчих матеріалів має в своєму розпорядженні художник, у тому числі й дорогоцінних. Разом з тим, дрібна пластика дарує незрівнянну різноманітність прекрасних форм, використовуючи з великою винахідливістю анімалістичний та фантастичний жанри. Головним змістом малої пластики, перш за все, є краса. Чим більшою і помпезнішою є скульптура, тим суворіший вибір матеріалів – метал, камінь, бетон – і тим суворішим, глибшим є зміст історичного і суспільного характеру. А станкова скульптура, як і будь-яка середина, користується перевагами обох сторін.

На основі вищезазначених характеристик скульптури як виду мистецтва автором статті був розроблений орієнтовний зміст, який допоможе студентам під час візуального аналізу скульптурних творів.

Орієнтовний зміст аналізу твору скульптури:

- назва скульптури, її автор, коли виготовлена;
- розмір (якщо відомо), масштаб;
- залежить від архітектури чи ні, яку функцію по відношенню до архітектури виконує;
- різновид скульптури за змістом та функцією;
- різновид скульптури (кругла, рельєф). Якщо рельєф, то який (барельєф, горельєф, контррельєф);
- характеристика форми (проста чи складна; симетрична або асиметрична; статична чи динамічна);
- що чи кого зображує;
- до якого жанру живопису належить;
- матеріал;
- оцінка колірною вирішення;
- аналіз фактури (текстури, якщо проглядається);
- техніка виконання, яким методом творчих дій виконана (“віднімання” чи “нарощування”);
- оцінка загальною настрою скульптурного твору.

Список використаних джерел

1. Алпатов М.В. Искусство. Книга для чтения. Живопись, скульптура, графика, архитектура. М. : Просвещение, 1969. Изд. 3. 544 с.
2. Білецький П.О. Мова образотворчих мистецтв. Київ : Радянська школа, 1973. 128 с.
3. Ермонская В.В. Основы понимания скульптуры. М. : Искусство, 1964. 56 с. : <http://sculpture.artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000001/st001.shtml> (дата звернення 18.03.2018).
4. Красноголовец О.С. Основы скульптуры : навч. посіб. Київ. : Знання, 2008. 171 с.
5. Кузнецова Л.С. Беседы об изобразительном искусстве и архитектуре. О языке архитектуры, скульптуры, живописи. Київ : “Радянська школа”, 1989. 319 с.
6. Пасічник А.М. Образотворче мистецтво : словник-довідник. Тернопіль, 2003.
7. Спанатій Л.С., Шкаруба Л.М. Російсько-український словник художніх термінів. Київ, 2004.

The article examines the main criteria for the analysis of works of sculpture. Its characteristic features and qualities are covered. The sculpture is regarded as one of the leading types of fine art, closely linked to architecture. The main features of their interconnection and the influence of architecture on the content and function of sculpture are analyzed. The following types of sculptures are considered as monumental, easel, small forms and decorative; examples are given for each of them. The main technological groups of sculpture, including carving, modeling and molding, are studied. The author highlights the fundamental difference between the concepts of “sculpture” and “plastic”. Particular attention is paid to such most characteristic varieties of sculpture as “round” and “relief”; the main types of relief are considered (high, low, truncated). It is traced the relationship between the scale and variety of sculptures. In particular, such concepts as “small”, “medium” and “large” sculptures and pairs that are formed within groups “small” and “very small”, “large and very large” are investigated. There has been defined such characteristic of sculpture as the concept of “texture”; its significance in the creation of sculptural works is highlighted. In addition, the author analyzed the following important criteria for sculpture analysis as color, form and material; the boundary between simple and complex forms of sculpture is explored; the link between sculpture and painting is highlighted. On the basis of the considered components of the sculpture as a type of art, the author developed the indicative content. It will help students of artistic specialties of higher educational establishments in carrying out art-study analysis of sculptural objects that differ in their content and

function; understanding the main characteristics of sculptural works and the most significant differences in sculpture from other types of arts.

Key words: sculpture, art, function, form, equipment, material.

УДК 378.011.3 - 051:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.33-39

Ван Їсін
Wang Yixing

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРУДОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF VOCAL AND PEDAGOGICAL ERUDITION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті представлено теоретичне обґрунтування, зміст та визначення педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики. Педагогічні умови було розроблено відповідно до інноваційно-інформаційного, теоретично-логічного та варіативно-практичного методичних напрямів. Запропоновано конкретні методичні заходи щодо упровадження та реалізації визначених педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.

Ключові слова: педагогічні умови, вокально-педагогічна ерудованість, майбутній учитель музики, фахове навчання, формальна, неформальна та інформальна освіта.

Ефективність використання методичного забезпечення формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання безпосередньо залежить від окреслення педагогічних орієнтирів, що спрямовують і забезпечують оптимальну організацію методичної стратегії. Визначення означених педагогічних орієнтирів є необхідним для конкретизації змісту й обсягів методичного забезпечення, оскільки дозволяє узгодити сутність та специфіку феномену вокально-педагогічної ерудованості із змістом і характерними особливостями процесу фахового навчання студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Це засвідчує актуальність проблеми визначення педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості, які безпосередньо виконують функціональне навантаження стратегічно-педагогічних орієнтирів під час розроблення відповідного методичного забезпечення.

Проблематиці вокально-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розвитку співацького голосу, формуванню вокально-педагогічних умінь присвятили свої наукові праці О. Антонюк, Д. Аспелунд, Н. Гребенюк, Т. Жигінас, Д. Євтушенко, В. Морозов, М. Микиша, Є. Проворова, О. Стахевич, Л. Тоцька та ін. У галузі проблем фахової підготовки учителів музики, теорії та методики музичної освіти працювали А. Авдієвський, А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, В. Орлов, О. Ростовський, Г. Побережна, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. Проблема формування фахової компетентності вчителя музики, розвитку його професійної майстерності присвятили свої дослідження А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хоружа, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. Питання сучасних вимог щодо вокального виконавства висвітлені у науковому доробку китайських

дослідників: Гу Юй Мей, Сюй Дин Чжун, Чжау Сон Жу, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нань та ін.

У той же час, проблематиці формування та розвитку вокально-педагогічної ерудованості майбутніх педагогів-музикантів, розробленню відповідних педагогічних умов та методичного забезпечення на жаль, було приділено недостатньо уваги. З огляду на вищезазначене, доцільним є теоретичне обґрунтування й визначення педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Важливою характерною особливістю методичного забезпечення формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики є, на нашу думку, комплексне залучення трьох однаково важливих методичних напрямів, а саме:

- інноваційно-інформаційного, що передбачає здатність до застосування сучасних, зокрема, інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують повноцінну консолідацію формальної, неформальної та інформальної освіти як основи для створення відповідного освітнього середовища у процесі фахового навчання;
- теоретично-логічного, що передбачає здатність до вільного застосування сукупності теоретичних методів аналізу, порівняння, узагальнення, конкретизації тощо, тотожних мисленневим операціям, яка виражає специфіку вокально-педагогічної ерудованості у контексті її зв'язку із операційно-мисленневою діяльністю; варіативно-практичного, що передбачає здатність до варіативного застосування набутих знань у сфері вокальної педагогіки та виконавства, методів, засобів і прийомів під час практичної діяльності вчителя музики у процесі розв'язання педагогічних проблем навчально-виховного процесу на уроці музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Окреслення трьох означених методичних напрямів сприяло визначенню педагогічних умов ефективного формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики. Слід зауважити, що визначення педагогічних умов доцільно здійснювати з позицій розгляду фахового навчання в якості процесу, що володіє інструментами створення сприятливого навчального середовища для ефективного формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики.

Педагогічне забезпечення такого навчального середовища для формування вокально-педагогічної ерудованості не тільки уможливорює набуття й повноцінне засвоєння студентами вищих музично-педагогічних навчальних закладів широкого кола знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, але й забезпечує оволодіння комплексом способів пізнавальної діяльності на основі поглибленої, різнобічної обізнаності щодо наукових засад і технологій в означеній сфері для набуття належного рівня кваліфікованості майбутнього вчителя музики.

В. Биков зазначає про те, що нагальну потребу активізації залучення інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахового навчання студентів. Саме на основі повсякчасного використання означених технологій на практиці відбувається розширення простору навчально-освітнього середовища. Причому, на думку дослідника, залучення інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує доступність навчального середовища для усіх учасників процесу фахового навчання. Адже саме інформаційно-комунікаційні технології уможливають самостійне отримання студентами тої чи іншої необхідної інформації, використовуючи необмеженість сучасних інформаційних ресурсів [2].

Визначення однієї з педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання згідно з інноваційно-інформаційним напрямом ґрунтується на тому, що здатність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вільного застосування інформаційно-комунікаційних технологій на практиці забезпечує повноцінну консолідацію формальної, неформальної та інформальної освіти як основу для створення необхідного освітнього середовища.

Педагогічне забезпечення процесу консолідації формальної, неформальної та інформальної освіти у контексті інноваційно-інформаційного напрямку обумовлює появу

важливого етапу удосконалення фахового навчання майбутніх учителів музики – етапу педагогічної інформатики. С. Гончаренко стверджує про перспективність педагогічної інформатики, що дозволяє опрацьовувати “...теоретичні питання, методи і технології інформаційного забезпечення й автоматизації педагогічної діяльності з метою удосконалення педагогічного процесу, його індивідуалізації та оптимізації” [4; 349].

Контекст інноваційно-інформаційного напрямку фахового навчання майбутніх учителів музики загалом і формування вокально-педагогічної ерудованості зокрема виводить на перший план таку важливу властивість інформаційно-комунікаційних технологій, як забезпечення інтерактивності навчального процесу. Також вільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формальної освіти, яка набувається студентами на факультетах мистецтв педагогічних університетів, скорочує часові терміни для оволодіння знаннями у галузі вокальної педагогіки та виконавства шляхом опрацювання електронних конспектів лекційних занять, отримання за електронною розсилкою заліково-екзаменаційних вимог, переліків рекомендованої вокально-методичної літератури для складання теоретичної частини модулів та екзаменів з “Постановки голосу” тощо. Таким чином, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахового навчання дозволяє студентам вивільнити навчальний як для подальшого розширення обсягу знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, так і для набуття практичних умінь і навичок у цій сфері.

Вільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі неформальної освіти, яка здійснює важливу місію доповнення формальної музично-педагогічної освіти, уможливорює під час формування вокально-педагогічної ерудованості широку поінформованість студентів у галузі вокальної педагогіки та виконавства, перманентне поглиблення знань у цій сфері. Адже саме застосування інформаційно-комунікаційних технологій створює можливості для безпосереднього доступу студентів до науково-практичних конференцій, семінарів та “круглих столів” з проблем вокальної педагогіки та виконавства, що транслюються у мережі інтернет, для перегляду майстер-класів, творчих майстерень провідних педагогів та виконавців-вокалістів тощо.

Важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій для ефективної неформальної освіти обумовлюється тим, що означені технології повністю забезпечують самостійність власного вибору студентом необхідної для формування вокально-педагогічної ерудованості інформації, яка на даний момент є цікавою для користувача. Причому із зміною пізнавальних потреб і інтересів майбутній вчитель музики може швидко віднайти інформацію, яка цікавить його на поточний момент згідно із новими пізнавальними потребами й інтересами (актуалізація особистісно-орієнтованого підходу).

Вільне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі інформальної освіти уможливорює формування психологічної установки на перманентне освоєння нових фахових знань і умінь через електронне спілкування з питань вокальної педагогіки та виконавства, читання та самостійне опрацювання студентом науково-теоретичної літератури з теорії та методики постановки голосу, електронне відвідування вокальних і вокально-хорових концертних заходів, оперних вистав, електронне навчання за допомогою вивчення досвіду сучасних фахівців – вчителів музики, виконавців-вокалістів тощо. Причому слід зауважити, що інформаційно-комунікаційні засоби в інформальній освіті забезпечують як процес віднайдення необхідних джерел, так і процес фахової вокально-педагогічної комунікації.

Ефективність формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики залежить від створення під час фахового навчання такого освітнього середовища, яке цілеспрямовано забезпечує консолідацію формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокальної педагогіки та виконавства шляхом накопичення студентами особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду.

На нашу думку, саме набуття студентами факультетів мистецтв особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду допомагає на практиці консолідувати три вищезазначені

різновиди вокально-педагогічної освіти (формальної, неформальної та інформальної) шляхом активізації та розширення пізнавальних та комунікативних можливостей.

Консолідація формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокальної педагогіки та виконавства за рахунок накопичення студентами особистісного інформаційно-комунікаційного досвіду стає можливою лише за умови збагачення змісту фахового навчання майбутніх учителів музики інформаційно-комунікаційними елементами. Для цього доцільно, на нашу думку, увести у зміст методичного забезпечення формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики ряд заходів, спрямованих на інформаційно-комунікаційну адаптацію як академічних навчальних дисциплін (“Постановка голосу”, “Спецкурс з постановки голосу”, “Виробнича педагогічна практика з музики”, “Хоровий клас”), так і самостійної наукової діяльності студентів. До означених заходів належать:

- розроблення і використання у змісті навчальних (типових і робочих) програм з “Постановки голосу”, “Спецкурсу з постановки голосу”, “Виробничої педагогічної практики з музики”, “Виконавського практикуму” тощо мультимедійних засобів вокального навчання на кшталт електронних вокальних класів;
- спеціальне конструювання самостійної роботи студентів з означених навчальних дисциплін, що передбачає фахове електронне спілкування й обговорення самостійно опрацьованої спеціалізованої літератури з теорії та методики постановки голосу, теорії та методики музичного навчання, а також віртуальних лекцій з проблем вокальної педагогіки та виконавства, майстер-класів провідних педагогів-вокалістів тощо;
- організація і проведення віртуальних науково-практичних конференцій та семінарів з проблем вокальної педагогіки та виконавства.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити однією з педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики консолідацію формальної, неформальної та інформальної освіти у галузі вокальної педагогіки та виконавства шляхом інформатизації процесу фахового навчання.

Визначення другої педагогічної умови формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання згідно з теоретично-логічним напрямом ґрунтується безпосередньо на специфіці досліджуваного феномену, на пряму пов'язаний із операційно-мисленневою діяльністю. Методичне забезпечення другої педагогічної умови (згідно з теоретично-логічним напрямом) передбачає набуття студентами особистісного досвіду щодо вільного застосування сукупності теоретичних методів аналізу, порівняння, узагальнення, конкретизації тощо, тотожних мисленневим операціям.

Практичне набуття студентами особистісного досвіду щодо вільного застосування сукупності означених теоретичних методів, тотожних мисленневим операціям, є можливим лише у разі спрямованості фахового навчання майбутніх учителів музики на цілеспрямоване відпрацювання механізму мисленневих операцій. Таке відпрацювання вимагає розроблення й упровадження у процес фахового навчання майбутніх учителів музики комплексу спеціальних методичних заходів, що базуються на сукупності теоретичних методів, тотожних мисленневим операціям.

У той же час, спрямованість процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на відпрацювання механізму мисленневих операцій може бути реалізована шляхом розроблення відповідного педагогічного забезпечення для освітнього середовища, зорієнтованого на комплексне застосування разом із інформаційно-комунікаційними технологіями теоретичних методів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації тощо.

Підсумовуючи вищесказане, доцільно зауважити, що спрямованість процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на відпрацювання механізму мисленневих операцій реалізується шляхом систематичного включення теоретичних методів у зміст відповідного методичного забезпечення викладання нормативних і варіативних навчальних дисциплін. Тобто конструювання методичного забезпечення має відбуватись із наскрізним застосуванням

сукупності вищезазначених теоретичних методів, які мають супроводжувати запитання і завдання до усіх тем занять.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити другою педагогічною умовою формування вокально-педагогічної ерудованості майбутнього вчителя музики педагогічне стимулювання спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на відпрацювання механізму мисленневих операцій на основі систематичного застосування теоретичних методів під час викладання нормативних і варіативних навчальних дисциплін.

Визначення третьої педагогічної умови згідно з варіативно-практичним напрямом ґрунтується на тому, що вокально-педагогічна ерудованість майбутніх учителів музики набувається з конкретною метою щодо застосування на практиці широкого обсягу знань у сфері вокальної педагогіки та виконавства. Тобто для майбутнього вчителя музики означений широкий обсяг знань щодо теорії та методики постановки голосу, жанрово-стильових особливостей вокального мистецтва, фізіологічної побудови голосового апарату та його гігієни, фізико-акустичних особливостей вокального звуковидобування, розвитку вокально-творчих можливостей особистості тощо не є самоціллю і кінцевим результатом. Означені знання мають влучно застосовуватись вчителем музичного мистецтва у процесі фахової діяльності на уроках музики в загальноосвітній школі, під час позакласної діяльності у вокальних та хорових шкільних колективах, під час власної вокально-виконавської діяльності тощо.

Слід зауважити, що особливого значення набуває здатність учителя музики до варіативного застосування набутих знань щодо методів, засобів і прийомів мистецького навчання загалом і вокального навчання зокрема під час розв'язання педагогічних проблем навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Характерною властивістю методики формування вокально-педагогічної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є те, що багаж знань у сфері вокальної педагогіки та виконавства є проміжним результатом. У той час, як кінцевим результатом виступає навченість фаховим діям вчителя музики в означеній сфері. Адже набуття знань і утримання їх у пам'яті не надають студентові змогу у повній мірі зорієнтуватись у майбутній вокально-педагогічній діяльності.

Розв'язання цієї проблеми здійснено дослідником П. Гальперінім, який створив власну концепцію поетапного формування розумових дій. Створюючи цю концепцію, автор стверджує, що, якщо набуті знання не забезпечують майбутньому фахівцеві орієнтування у професійній діяльності або цей фахівець не здатен їх застосувати на практиці, то у процесі фахового навчання треба забезпечувати студентові такі орієнтири для майбутньої діяльності, на які він можна спиратися для її ефективного провадження [3].

Базуючи на цій концепції визначення третьої педагогічної умови, її зміст можна окреслити як методичне забезпечення навчання студентів практичним педагогічним діям у галузі вокальної педагогіки та виконавства. Причому надання широкого спектру знань щодо теорії та методики постановки голосу, жанрово-стильових особливостей вокального мистецтва, фізіологічної побудови голосового апарату та його гігієни, фізико-акустичних особливостей вокального звуковидобування, розвитку вокально-творчих можливостей особистості тощо має відбуватись безпосередньо для забезпечення вищезазначених педагогічних дій (застосування діяльнісного підходу).

Визначення цієї педагогічної умови відбувалось у процесі здійснення педагогічних спостережень за вокально-педагогічною діяльністю студентів факультетів мистецтв на уроках музичного мистецтва під час "Виробничої педагогічної практики з музики" в загальноосвітніх школах. Результати цих педагогічних спостережень засвідчили наступне:

- по-перше, багаж знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, отриманий студентами у процесі фахового навчання, не виконує функцію повного орієнтування у вокально-педагогічній діяльності вчителя музики, оскільки деякі знання залишились у пам'яті студентів, а деякі, на жаль, були забуті;
- по-друге, навіть знання, які залишились у пам'яті, студенти часто не можуть застосувати у практичній діяльності;

– по-третє, багатьох студентів треба вчити конкретним вокально-педагогічним діям просто під час проходження практики.

З огляду на вищезазначене, доцільно озброїти студентів відповідними методичними орієнтирами, на які майбутні вчителі музики зможуть спиратися у практичній вокально-педагогічній діяльності на уроках музичного мистецтва під час застосування багажу знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, набутих у процесі фахового навчання. Зокрема, Б. Бадмаєв пропонує використовувати в якості означених орієнтирів так звані “схеми ООД” (схеми орієнтовної основи дії) [1; 26]. Для забезпечення студентів чіткими орієнтирами вокально-педагогічної діяльності є широкий спектр можливостей, що включає як систематизовані інструктивні методичні матеріали, розроблені методистами музичного навчання, керівниками практики, досвідченими вчителями музики, так і “ментальні карти”, самостійно складені студентами на вимогу викладачів-методистів, ретельно перевірені і узгоджені.

У цьому випадку ми виходимо з розуміння будь-якої діяльності особистості в якості синтезу орієнтуючої і безпосередньо виконуючої сфер. Причому такий синтез орієнтуючої і виконуючої сфер є, на нашу думку, універсальним. З одного боку, він притаманний для різновидів діяльності, пов'язаних безпосередньо із психоло-фізіологічною активністю особистості, до яких належать: перцептивна, мовленнєва, рухова, а також мисленнєво-операційна діяльність, з активізацією якої пов'язана специфіка формування вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики. З іншого боку, синтез орієнтуючої і безпосередньо виконуючої сфер притаманний також для різновидів професійної діяльності особистості, зокрема, для професійної діяльності вчителя музики загалом і його вокально-педагогічної діяльності зокрема.

Адже для правильного виконання будь-яких операцій вокально-педагогічної діяльності вчителя музики (до прикладу, відпрацювання із учнями ясної вимови словесного тексту, чистоти інтонування, правильного набору й розподілу співацького дихання та ін. під час виконання вокальних творів) необхідно мати чітке орієнтування щодо того, як правильно їх виконувати.

У той же час, виконувальна сфера, базуючись на правильно виконаних операціях як конкретних елементах вокально-педагогічної діяльності, відповідає за кінцевий результат цієї діяльності, у нашому випадку, за створення учнями яскравого художнього образу вокального твору у процесі його виконання, а також за успішне продовження вокально-педагогічної діяльності вчителя музики, що втілюється в удосконаленні вокально-виконавських умінь учнів, у формуванні їх музичної культури тощо.

Третьою педагогічною умовою формування вокально-педагогічної ерудованості ми визначаємо педагогічне стимулювання спрямованості процесу фахового навчання майбутніх учителів музики на надання студентам знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, які безпосередньо слугують практичним педагогічним діям для провадження вокально-педагогічної діяльності на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі, отриманню й накопиченню особистісного досвіду вокально-педагогічної роботи.

Отже, розроблення й визначення педагогічних умов формування вокально-педагогічної ерудованості обумовлює належний рівень якості фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що виражається у реальній професіоналізації вчителя музичного мистецтва. На нашу думку, саме професіоналізація слугує ґрунтом високоякісної фахової підготовленості студентів факультетів мистецтв до розв'язання задач і проблем фахової діяльності вчителя музики, забезпечує високу результативність цієї діяльності із меншими часовими затратами за рахунок того, що студенти отримують вокально-педагогічні знання, які безпосередньо спрямовують на реалізацію педагогічних дій на уроках музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Бадмаєв Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. Москва : Владос, 1988. 271 с.

2. Биков В Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 553 с.
5. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Інформаційні технології і засоби навчання №6 (26). 2011. Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>

The article presents theoretical substantiation, content and definition of pedagogical conditions for the formation of vocal-pedagogical erudition of the future teacher of music. Pedagogical conditions were developed in accordance with the innovation-informational, theoretical-logical and variant-practical methodical directions. Three pedagogical conditions have been formulated, which are: consolidation of formal and informal education in the field of vocal pedagogy and performance through informatization of the process of professional training; pedagogical stimulation of the direction of the process of professional training of future music teachers to work out the mechanism of thinking operations on the basis of the systematic application of theoretical methods during the teaching of normative and variational educational disciplines; pedagogical stimulation of the direction of the process of professional training of future music teachers to provide students with knowledge in the field of vocal pedagogy and performing, which directly serve practical pedagogical actions for conducting vocal and pedagogical activities at music lessons at a secondary school, obtaining and accumulation of personal experience of vocal and pedagogical work. Specific methodical measures are proposed for implementation and realization of certain pedagogical conditions for the formation of vocal and pedagogical erudition of the future music teacher in the process of professional training. It is proved that the development of pedagogical conditions for the formation of vocal and pedagogical erudition determines the proper level of quality of professional training of students of art faculties of pedagogical universities, promotes their professionalization and ensures high efficiency of further professional activity.

Key words: pedagogical conditions, vocal-pedagogical erudition, future teacher of music, professional training, formal, informal and informal education.

УДК 371.13:78:37

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.39-43

Ван Цзізі
Wang Zixi

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

PECULIARITIES OF MUSICAL-PERFORMING ACTIVITY OF A FUTURE HEAD OF THE INSTRUMENTAL ENSEMBLE IN SPECIALIZED MUSICAL INSTITUTIONS

У статті розглядається музично-виконавська діяльність саме керівника інструментального ансамблю в позашкільних спеціалізованих музичних закладах, від професійно-творчих здібностей якого залежить успішне навчання молодого покоління. Позашкільний заклад освіти визначається складовою системи позашкільної освіти, що надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та її інтелектуальний,

духовний і фізичний розвиток. Інструментальний ансамбль засобами мистецтва виховує учасників, дає їм широкі можливості для реалізації творчих планів. Виконання музичних творів для слухацької аудиторії є змістом діяльності художньо-виконавських колективу. Висвітлюється ансамблева гра в позашкільному мистецькому закладі як, насамперед, результат тривалої і цілеспрямованої навчально-виховної і художньо-творчої роботи, яка передбачає всебічний музичний розвиток і художнє виховання учасників, формування індивідуальної техніки гри та навичок колективного виконавства, освоєння ідейної сутності музичних творів і засобів музичної виразності, підвищення художньо-виконавського рівня кожного окремого музиканта й ансамблевого колективу загалом.

Ключові слова: музично-виконавська діяльність, керівник, позашкільний спеціалізований заклад освіти.

Необхідною передумовою організації роботи керівника інструментального ансамблю на якісно новому рівні стає усвідомлення особливостей її перебігу в спеціалізованих музичних закладах.

У час національного відродження позашкільна освіта проголошена невід'ємним компонентом освітньої структури та займає особливе місце у соціокультурному становленні молоді. З боку держави приділяється значна увага щодо забезпечення її нормативно-правової бази, визначення належного місця в системі неперервної освіти, окреслення головної мети, основних завдань, актуальних та перспективних напрямів діяльності, що знайшло своє відображення у прийнятті Закону України "Про позашкільну освіту" та "Концепції позашкільної освіти й виховання" [5, с. 7].

Цілком закономірно, що процес оволодіння інструментом залежить від керівника колективу, в якому грають учні, адже саме ансамблеве виконавство повною мірою дозволяє розкритися музиканту-інструменталісту. Отож актуальність нашої публікації зумовлена потребою висвітлення музично-виконавської діяльності саме керівника інструментального ансамблю в позашкільних спеціалізованих музичних закладах, від професійно-творчих здібностей якого залежить успішне навчання молодого покоління.

Мета статті полягає в ґрунтовому розкритті особливостей музично-виконавської діяльності керівника інструментального ансамблю в спеціалізованих музичних закладах.

Передусім, зазначимо, що позашкільний заклад освіти визначається складовою системи позашкільної освіти, що надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток [5, с. 6].

Останнім часом з'явилася низка вітчизняних досліджень, присвячених науковому осмисленню сутності позашкільної освіти. Науковці В. Войчук, Т. Дем'янюк, Л. Ковбасенко, Р. Науменко, Н. Ганнусенко, Г. Пустовіт, Н. Литвінова, О. Сухомлинська, Т. Суценок висвітлюють історичні та соціокультурні передумови її розвитку, методологічно обґрунтовують ефективність застосування організаційних форм та педагогічних технологій в умовах навчально-виховного процесу позашкільного закладу.

Автори наукових досліджень (О. Ільченко О. Каргін, В. Лапченко, І. Маринін, С.М. Мальков, В. Подкопаєв, Є. Смирнова, М. Соколовський, В. Соловійов, Ф.А. Соломонік, В. Чабанний та інші), присвячених аналізу діяльності керівників ансамблевих колективів, розглядають діяльність з таким колективом як сукупність організаційних, навчально-виховних та художньо-творчих завдань. Усі вони перебувають у тісному взаємозв'язку, однак кожен із компонентів багатогранного процесу навчання (організаційний, навчальний, виховний, репетиційний, концертний та ін.) має певну специфіку, хоч на практиці вони реалізуються одночасно.

Ансамблева гра в позашкільному мистецькому закладі – це, насамперед, результат тривалої і цілеспрямованої навчально-виховної і художньо-творчої роботи, яка передбачає всебічний музичний розвиток і художнє виховання учасників, формування індивідуальної

техніки гри та навичок колективного виконавства, освоєння ідейної сутності музичних творів і засобів музичної виразності, підвищення художньо-виконавського рівня кожного окремого музиканта й ансамблевого колективу загалом.

Отож основне завдання керівника інструментального ансамблю в позашкільному мистецькому закладі – вміння пробудити та розвинути інтерес до колективного музикування, через бажання до естетичної насолоди на основі правильно складеного репертуару, що відповідає віковому сприйняттю та загальному розвитку учасників ансамблевого колективу.

Тому керівник такого творчого колективу неодмінно повинен застосовувати психолого-педагогічні знання, адже він, передусім, педагог, який вводить дітей у складний світ художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками. Його мета – залучити їх до мистецтва через їхню безпосередню участь в ансамблі.

Сучасна методика керування ансамблевим колективом пропонує різноманітні форми виховання естетичних смаків. До основних форм відносяться: прослуховування музики, ознайомлення з творчістю видатних композиторів і музикантів, виконання високохудожніх творів, які на думку О. Баумгартена, окрім художньої обробки, володіють багатством змісту, величчю, істинністю, якістю, достовірністю і жвавістю пізнання [2].

Така робота охоплює увесь колектив і відбувається під час занять з ансамблем. А тематика занять може бути найрізноманітнішою – від творчості окремих композиторів до проблем музичного мистецтва;

- вміння знаходити ефективні форми і методи навчання учасників. Керівнику ансамблю здебільшого доводиться розпочинати свою роботу із формування в учасників елементарних навичок виконавської діяльності (постановка дихання, музична грамота, звуковидобування тощо);
- вміння забезпечити власний професійний і моральний престиж (авторитет). Авторитет керівника сприяє проведенню цілеспрямованої навчально-виховної діяльності.

Уважаємо необхідним зазначити, що для реалізації методики навчання, побудованої на основі синтезу знань та практичних дій, домінуючого значення набуває цілісність педагогічного процесу. Саме вона стає на противагу розгалуженій предметно-диференційованій структурі, роздрібненості отриманих учнями знань, умінь та практично-виконавських навичок.

Як стверджує В. Холоденко, розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок в одному з видів музичної діяльності позитивно позначається на успішності всіх інших та сприяє розвитку творчої активності. Автор дослідження пропонує таку класифікацію основних видів музичної діяльності:

- сприйняття музики (слухання музики, апперцепція) – здатність чути й переживати зміст музики як художньо-образне відображення дійсності;
- виконання музики (відтворювання та інтерпретація музичного твору) – вираження виконавцем свого розуміння образного змісту та вияву суб'єктивності виконавця через суб'єктивну сутність авторського тексту;
- створення музики (музично-творча діяльність) та імпровізація – мистецтво мислити та виконувати одночасно;
- музично-теоретична діяльність – здобуття та засвоєння, усвідомлення та узагальнення музикознавчих знань, переосмислення власного досвіду [8, с. 75].

Тому, враховуючи вищевикладене, вважаємо, що досягнення внутрішньої цілісності та ефективності процесу музично-виконавської підготовки залежить від забезпечення активної та цілеспрямованої участі учнів у різних видах музичної діяльності, спрямовуючи її на комплексну взаємодію.

Одним із дієвих засобів удосконалення навчально-виховної роботи у спеціалізованих мистецьких закладах, на нашу думку, є активізація творчого потенціалу *кожного суб'єкта навчання*.

Ансамблево-виконавська діяльність найбільше сприяє активізації потенційних можливостей особистості, оскільки її здійснення передбачає вирішення художніх та технічних

завдань високого рівня складності, потребує активності виконавської волі, сфери емоційно-смислових переживань, стимулює висловлювання власної думки, розвиток самостійності та творчої ініціативності.

Ефективність ансамблево-виконавської підготовки значно зростає, якщо цей процес буде орієнтовано на створення в учнів установок на активно-творче відношення до виконавської діяльності шляхом розвитку інтерпретаційного мислення та розкріпачення творчих можливостей в процесі її здійснення. Це стає можливим завдяки поглибленню духовно-творчих орієнтацій пізнання музичного мистецтва та перенесення акценту з вивчення музичний творів на їх використання як засобу художньо-творчого розвитку учнів.

Отож, підсумовуючи вище сказане, зауважимо, що навчання та виховання учнів у позашкільному мистецькому закладі – це цілісна система, яка базується на гуманістичному особистісно зорієнтованому підході, закономірностях функціонування музично-виконавського мистецтва, виконує роль генератора всіх суб'єктивних та об'єктивних факторів та має забезпечити всебічний художньо-творчий розвиток школярів. Повноцінне здійснення та результативність цього процесу значно зростають за умови створення відповідної системи освітньо-виховних, організаційно-педагогічних та методичних компонентів, перенесення акцентів із засвоєння необхідних знань, умінь та навичок на самореалізацію особистісного художньо-творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Волков С.М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття: традиції, реформи, перспектива: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / С.М. Волков. К., 2003. 209 с., С. 5-6
2. История эстетики: в 5-ти т. [ред. коллегия: М.Ф. Овсянников (глав. ред.) и др.] М. : Искусство, 1964.
3. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д.Б. Кабалевский. М. : Педагогика, 1973. 247 с.
4. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О.М. Олексюк. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
5. Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). Київ : НЕНЦ, 2002. 304 с.
6. Позашкільні заклади України. Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності : Концепція. Київ : Освіта, 1993. 48 с.
7. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 т. / А.Н. Сохор. Т. 1. М. : Сов. Композитор, 1981. 296 с.
8. Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.О. Холоденко. Київ, 2004. 221 с.

The article deals with the musical-performing activity of the head of the instrumental ensemble in extracurricular specialized musical institutions, as the successful training of the younger generation depends on the professional and creative abilities. Out-of-school educational institution is determined by the component of his system of out-of-school education, which provides knowledge, develops skills and interests, ensures the needs of the individual in creative self-realization and his intellectual, spiritual and physical development, preparation for active professional and social activity; creates the conditions for social protection and organization of meaningful leisure of students in accordance with their abilities, talents and health. The instrumental ensemble promoted the development of its by means of art participants, gives them wide opportunities for realization of their creative plans. Performing of musical works for the audience is the content of the activity of any artistic and performing collective. The ensemble play in the out-of-school artistic institution is highlighted: first of all, as the result of a long and purposeful educational and artistic and creative work, which involves comprehensive musical development and artistic education of participants, the formation of individual game techniques and skills of collective performances, mastering

of the ideological essence of musical works and means of musical expression, raising of the artistic and performing level of each individual musician and ensemble collective as a whole.

Ensemble performance is the most conducive to the enhancement of the potential of the individual, since its implementation involves solving of artistic and technical problems of high level of complexity, requires the activity of the performing will, sphere of emotional and semantic experiences, stimulates the expression of self-thought, development of autonomy and creative initiative.

Thus, the effectiveness of ensemble-performing training will increase significantly if this process is aimed at creating of the students' installations on active-creative attitude towards performance through the development of interpretive thinking and emancipation of creative opportunities in the process of its implementation.

Key words: *musical-performing activity, head, out-of-school specialized educational institution.*

УДК 378. 016: 78 (075.8)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.43-48

Людмила Воєвідко
Liudmyla Voievdko

ВИМОГИ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

REQUIREMENTS FOR PRACTICAL CLASSES OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

У статті висвітлено вимоги до змісту та організації практичних занять першого бакалаврського рівня підготовки студентів на етапі створення та затвердження нових стандартів вищої освіти. Актуальність нашої тематики, в першу чергу, визначається завданням реформування змісту, форм, методів та технологій навчання здобувачів вищої освіти з методики музичного виховання. Розглянуто одну із провідних форм організації освітнього процесу у вищій школі – практичне заняття. Проаналізовано основні вимоги підготовки до практичних занять здобувачів вищої освіти для досягнення успішного результату. Виокремлено основні переваги активної продуктивної роботи під час навчальних занять. Окреслено зміст, методи, форми роботи на практичних заняттях зі здобувачами вищої освіти першого бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності Середня освіта (Музичне мистецтво).

Ключові слова: *практичне заняття, форми освітнього процесу, бесіда, дискусія, бакалаврський рівень, навчання, реферат, мотивація, аналіз, самостійна робота, атмосфера співробітництва, здобувачі вищої освіти, технології, мотивація.*

Сучасна система вищої освіти України у зв'язку з її інтеграцією в європейський освітній простір потребує змін, зокрема в підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних реалізувати освітні стандарти, впроваджувати новітні ефективні педагогічні технології. Разом з цим, зростають суспільні вимоги до фахової підготовки педагогічних кадрів, що зумовлює зміни в структурі, змісті, формах і технологіях навчання, створенні гнучких освітніх програм і навчальних планів. У цьому контексті посилюється відповідальність закладів вищої освіти за якість вищої освіти.

Значне місце в системі підготовки фахівців мають практичні заняття. Головне їх завдання – закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок, умінь та компетентностей із навчальної дисципліни, які мають бути сформовані згідно з освітньою програмою професійної підготовки фахівців. Практичне заняття (лат. *praktikos* – діяльний) – форма навчального заняття, під час якого науково-педагогічний

працівник організує для студентів аналіз теоретичних положень із навчальної дисципліни та формує навички та вміння їх практичного застосування, через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань. Основна дидактична мета практичного заняття – розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекційних заняттях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення умінь, навичок, компетентностей, розвиток наукового мислення та усного професійного мовлення здобувачів вищої освіти.

Організацію та проведення практичних навчальних занять досліджували К. Бабенко, К. Баханов, А. Булда, В. Власов, П. Мороз, О. Пометун, В. Сотниченко, Т. Чубукова та ін. Основні аспекти такої форми навчальних занять розглядали С. Вітвицька, Г. Ковальчук, А. Кузьмінський, З. Курлянд, І. Міщенко, В. Ординський, М. Фіцула, В. Лозова, Л. Каніщенко та ін.

Мета дослідження полягає у вивченні та обґрунтуванні організаційно-методичної системи проведення практичних занять з нормативної дисципліни професійної підготовки навчального плану спеціальності Музичне мистецтво у закладах вищої освіти, а також визначення напрямів її вдосконалення.

На практичному занятті студенти під керівництвом викладача глибоко і всебічно обговорюють практичні завдання. Для посилення активності і закріплення знань викладач повинен залучати до участі в обговоренні теоретичних і практичних питань якомога більшу кількість студентів. Це досягається постановкою додаткових питань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів основного питання, особливо практичного досвіду, складних ситуацій. Після обговорення кожного питання викладачу доцільно дати оцінку виступів, акцентувати увагу на найбільш суттєвих положеннях, проблемах і можливих варіантах їх вирішення.

До основних завдань практичних занять з навчальної дисципліни відносимо:

- поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекційних і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних навичок і умінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності;
- накопичення первинного досвіду організації навчально-виховного процесу в школі та технікою управління ним;
- оволодіння навичками керівництва процесом музичного навчання та виховання школярів у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Структура практичного заняття передбачає: попередній контроль знань, навичок і умінь студентів; формулювання загальної проблеми та її обговорення за участю студентів; розв'язування завдань та їх обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка та оцінювання. Оцінки за практичні заняття враховуються, виставляючи підсумкову оцінку з навчальної дисципліни.

У процесі проведення практичних занять використовуються різні методи навчання. Оскільки головне завдання цього виду навчальної роботи – формування навичок і умінь, то основними є – різноманітні вправи (підготовчі, пробні, за зразком, тренувальні, творчі, практичні, графічні, усні, письмові, професійні тощо). До важливих методів на навчальних заняттях відносимо інструктивні матеріали, дослідження, стимулювання. У курсі використовуємо активні методи навчання, такі як інтерактивне спілкування, проблемно-рефлексивний полілог, позиційна дискусія, евристична бесіда, діалог Сократа, моделювання педагогічних ситуацій, метод проєктів, метод інтерв'ю, коментування та оцінка (або самооцінка) дій учасників, метод “круглого столу”, майстер-клас, ділові ігри, тренінги тощо [2, с. 114].

Практичні заняття з окресленої навчальної дисципліни навчального плану спеціальності Музичне мистецтво мають відповідати таким вимогам:

- розуміння з боку студентів необхідності володіти базовими теоретичними знаннями;
- усвідомлення необхідності вироблення навичок і умінь, що мають професійну спрямованість;

- забезпечення оптимальних умов для формування навичок і умінь та предметних компетентностей;
- навчання студентів раціональних методів оволодіння навичками і вміннями;
- забезпечення самостійної діяльності кожного здобувача вищої освіти бакалаврського рівня;
- дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок, умінь та компетентностей студентів;
- розроблення завдань для практичних занять з чіткою професійною спрямованістю;
- широке включення в систему практичних занять творчих завдань;
- систематичний контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Іноді доцільно відмовитися від практики, коли практичні заняття мають колективний характер: один студент виконує завдання на дошці, а інші працюють на своїх робочих місцях. Чітко визначаються завдання з ознайомлення студентів з методами самостійної діяльності, надається допомога в усвідомленні ними алгоритму дій.

Практичні заняття, незалежно від їх конкретних особливостей, значною мірою забезпечують відпрацювання навичок і вмінь прийняття практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності, що мають у своїй основі теоретичний характер. Якість і результативність практичного заняття залежить і від самого викладача, його професіоналізму та ступеня підготовки, і від студента, його вмінь та бажання здобувати знання. Готуючи повідомлення, реферат чи доповідь творчого характеру, викладач має змогу виявити не лише якість знань з обраної проблеми, а й їхнє ставлення до процесу навчання. Процес підготовки студента до практичного заняття можна уявно розділити на кілька етапів. Перше – це відвідування лекцій, де викладач торкатиметься виділених на практичні заняття питань, активне включення в діалог викладача зі студентами. Друге – це опрацювання рекомендованої літератури. Наступне – вміння підбирати інформацію, щоб якнайглибше розкрити запропоновані пункти плану практичного заняття. В цьому плані необхідно враховувати такі вимоги: чіткість викладу, цінність та інформативність викладеного матеріалу. Не припустимо вдаватися до механічного переписування одного чи кількох джерел. Основна цінність підготовки – висвітлення власної думки, вміння її відстояти та аргументувати. Наступне – знання всіх вимог до написання творчої роботи та їх виконання. І останнє – вміння захистити свою роботу. Адже студент повинен вміти донести основний зміст роботи і бути готовим відповісти на питання одногрупників та науково-педагогічного працівника [1, с. 36].

Хоча на практичних заняттях відпрацьовують теми, за якими було прочитано лекції, доцільно, щоб на цих заняттях невелика теоретична частина передувала практичній. Це спрямовує студентів до наукового підходу до виконання практичних робіт, підвищує їх якість. Практичне заняття проводиться:

- з метою формування у студентів умінь і навичок роботи з музичними інструментами, технікою, обладнанням, для більш глибокого їх вивчення, виконання окремих прийомів тощо;
- з метою ланцюжкового принципу, який пов'язує теоретичне навчання та навчальну практику з навчальною дисципліною.
- з точним переліком тем практичної роботи, які є визначеними робочою навчальною програмою з Методики музичного виховання;
- на попередньо підготовленому навчально-методичному матеріалі для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідних теоретичних положень, наборі завдань різної складності для їх розв'язання здобувачами вищої освіти на навчальному занятті;
- з вказівками щодо методичних та технічних засобів для проведення практичних занять з відповідної тематики робочих навчальних програм;
- з окресленням схеми практичного заняття, для чого складається інструктивно-методична карта для студентів, що є ґрунтовним орієнтиром для забезпечення послідовності дій

здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня для досягнення мети практичного заняття та конкретизує їх підготовку до аудиторного заняття.

Практичне заняття – це своєрідна форма зв'язку теорії з практикою, яка слугує закріпленню теоретичних знань шляхом залучення студентів до вирішення різних навчально-практичних та пізнавальних завдань, відпрацювання навичок тлумачення і застосування навчальних моделей, спеціальної літератури, технічних засобів. Слід зазначити, що практичне заняття з навчальної дисципліни Методика музичного виховання включає такі аспекти:

- проведення попереднього контролю знань, умінь, навичок та компетентностей студентів;
- виконання практичних завдань;
- постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення зі здобувачами вищої освіти;
- розв'язування контрольних завдань;
- перевірку виконаних завдань, послідовний ґрунтовний аналіз опрацьованого матеріалу та оцінювання;
- окреслення роботи для подальшого опрацювання до наступного практичного заняття з навчальної дисципліни.

Традиційно, до складових елементів практичного заняття належать такі етапи роботи:

- повторення базового теоретичного матеріалу шляхом фронтальної бесіди у вигляді питань студентам з певною послідовністю або відповіді викладача на незрозумілі питання лекції;
- пояснення певного типу завдань з демонстрацією загальних шляхів та правил їх вирішення;
- організація вирішення завдань на аудиторному занятті;
- аналіз вирішення навчальних завдань із опорою на теоретичний матеріал.

Методика проведення практичних занять повинна сприяти відпрацюванню умінь та навичок вирішення завдань, аналізу практичних ситуацій, використання навчально-методичної, наукової та довідкової літератури. Студенти повинні вивчати ті типові завдання, з якими їм прийдеться зустрітись в професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Одночасно, студентів потрібно навчати не тільки стандартним моделям, але і пошуковій діяльності в процесі розв'язування практичних завдань педагогічного кшталту. В пошукових завданнях потрібно дотримуватись раціонального співвідношення традиційних і проблемних методів навчання.

Не менш важливим аспектом практичних занять з Методики музичного виховання є форми організаційної роботи на навчальних заняттях:

- групова фронтальна;
- бригадна фронтальна (кожна ланка в один і той же час виконує однакові види робіт);
- бригадна (проводиться аналогічно до бригадної фронтальної, але при умові, коли кожна бригада виконує різні види робіт);
- індивідуальна – кожен здобувач вищої освіти має індивідуальне практичне завдання.

Наш досвід свідчить про можливість і необхідність диференційованого підходу до якості знань студентів під час виконання практичних робіт. У цьому випадку можлива система багатоваріантних завдань з правом вибору студентом рівня складності завдання і відповідної оцінки за його правильне виконання. Для виконання практичних робіт різного рівня складності студентів можна об'єднувати в групи з урахуванням рівня їх підготовки (високий, середній, низький). Індивідуалізуючи завдання, викладач має окреслити рівень знань та умінь, який відповідає завданням вищої школи, і забезпечити безперервне його підвищення для кожної групи. При цьому заняття повинні організовуватися таким чином, щоб кожен студент (сильний, середній, слабкий) відчував підвищення рівня своєї фахової підготовки. Індивідуалізуючи завдання практичних робіт, слід, зберігаючи цілісність системи теоретичної і практичної підготовки, їх взаємозв'язок, розглядати їх як єдине ціле, у якому кожне заняття – це тематично завершена ланка освітнього процесу.

Одним із сучасних прийомів проведення практичних занять у країнах Європи вважається навчання вилученню практичних завдань з так званого фону. Фон – це відсутність або

надмірність інформації, а також психологічні бар'єри, яких у дійсності немає. Фонові ситуації формуються на основі роздумів, виступів і діяльності вчених, практиків, педагогічного досвіду викладача. Під час заняття викладач з'ясовує, як студенти оцінюють ту чи іншу ситуацію чи модель, що вважають головним, що – другорядним, якої інформації не вистачає, а яка – надмірна. У процесі проведення практичних занять за такою методикою студентів відлучають від рішення “чистих” завдань, в яких однозначно формулюються мета і питання.

Методичні рекомендації до практичного заняття повинні мати такі елементи: номер і тему заняття; мету і завдання заняття; постановку завдання; за потреби коротко основні відомості з теорії або лекційних занять, потрібні технічні засоби, наочність, довідковий матеріал тощо; вирішення типового завдання; аналіз одержаних результатів і можливих варіантів завдання та шляхів їх розв'язання; завдання для самостійної роботи; критерії оцінювання роботи студента на практичному занятті; контрольні питання; рекомендовану літературу та інші джерела інформації щодо теми, яка розглядається; додатки за потреби (довідковий матеріал, репертуарні збірники, перелік завдань для самостійної роботи тощо).

Практичне заняття формує у студентів уміння та навички самостійно здобувати знання (самостійно аналізувати та систематизувати велику кількість інформації). Воно розвиває пізнавальний інтерес, творче мислення та активізує увагу до відповідних тем з навчальної дисципліни. На практичних заняттях добре засвоюються основні поняття та наукові терміни навчальної дисципліни, закріплюються вміння ними оперувати. Студент вчиться працювати з підручниками, посібниками та іншими джерелами інформації, набуває вміння готувати доповіді, реферати, виступи на конференціях. З іншого боку сторони здобувач вищої освіти вчиться активно включатися в обговорення певної проблеми, висловлювати, аргументувати і відстоювати власну думку, без боязні осуду з боку викладача та одногрупників. Окрім того важливо вміти вислухати опонента та знайти докази на його підтримку чи протипагу (вміння дискутувати).

Формат практичного заняття дозволяє оцінити студенту себе та своїх колег (одногрупників) за рівнем засвоєння навчального матеріалу, а набутий досвід сприяє формуванню власних професійних компетентностей, ціннісних орієнтирів та переконань, а також фахової мотивації. Окрім того, вважаємо за необхідне реалізацію таких аспектів практичних занять:

- участь студентів у різних формах роботи на навчальному занятті;
- розвиток самостійності студентів та їх мотивації до саморозвитку;
- високий організаційний рівень здобувачів вищої освіти;
- високий педагогічний, музичний, методичний та науковий рівень;
- раціональне використання часу;
- дотримання правил техніки безпеки й охорони праці;
- дотримання тем робочої навчальної програми навчальної дисципліни Методика музичного виховання;
- дотримання технології послідовності виконання роботи;
- наявність та підготовленість робочих місць для практичних занять;
- дотримання вимог ведення уроків у закладах загальної середньої освіти.

Практичне заняття повинно бути чітко структуроване. Так, практикою вироблено низку вимог, відповідно до яких матеріали практичних занять, повинні містити у собі: назву заняття; дату проведення; цілі заняття; питання та основні поняття, що розглядаються; хід заняття; допоміжні матеріали з теми; список рекомендованих джерел. Методика проведення практичних занять може бути різноманітною, вона залежить від авторської індивідуальності викладача, від рівня якості знань здобувачів вищої освіти, важливо, щоб різноманітними методами досягалася загальна дидактична мета кожного практичного заняття. Необхідно навчити студентів знаходити потрібну інформацію, аналізувати та систематизувати її.

Ефективність практичного заняття залежить від якості застосовуваних на занятті дидактичних матеріалів. Вимогами до них є такі:

- завдання повинні враховувати рівень знань, стимулюючи їх подальше поглиблення, тому завдання складаються з умовою можливості їх виконання;
- зміст завдань повинен сприяти розумінню закладених в умові навчальних постулатів;
- практичні завдання повинні сприяти закріпленню теоретичних знань та формувати нові професійні навички та предметні компетентності здобувачів вищої освіти.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновки, що правильно організовані практичні заняття з Методики музичного виховання є важливою компонентою підготовки студентів в закладах вищої освіти, оскільки дозволяють сформувати в здобувачів професійні навички, закріпити отримані на лекції та в результаті самостійної роботи теоретичні знання та пов'язати їх з практичною діяльністю вчителя музичного мистецтва Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2013. 88 с.
2. Воевідко Л. М. Методика музичного виховання. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І., 2019. 220 с.

The article reveals the requirements for the content and organization of practical classes for the students of the first bachelor's degree at the stage of creation and ratification of new standards of higher education. The vitality of this research is primarily determined by the task of reforming the content, forms, methods and technologies of teaching "Methodology of music education" to higher education applicants.

The article deals with one of the leading forms of organization of educational process in high school – practical classes. The requirements for preparation for practical classes by higher education applicants to achieve the success are analysed. The advantages of active productive work in practical classes are emphasized.

The author states that practical classes involve a direct contact with students, which requires trusting relations, an atmosphere of cooperation and mutual understanding. Effectively conducted practical class develops the ability to think, synthesize, compare, cognize and process a large amount of educational and developmental information.

The article reveals the content, methods, forms of work in practical classes with higher education applicants of the first bachelor's degree in specialty "Secondary Education (Music)".

Key words: *practical class, forms of educational process, conversation, discussion, bachelor's degree, report, motivation, analysis, independent work, atmosphere of cooperation, higher education applicants, technologies.*

УДК 791.622:7.071.1

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.48-53

Микита Галкін
Mykyta Halkin

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ АКТОРА

PROFESSIONAL QUALITIES OF AN ACTOR

У статті розкриваються теоретичні і практичні підходи до процесу виховання акторів і режисерів. Найважливішим моментом у процесі створення сценічного образу є не тільки розуміння над завдання ролі, але й привласнення цієї реально не наявній, уявної мети, її актуалізація, що перетворює мету дій сценічного персонажа в нібито реальну мету дій суб'єкта творчого процесу. Визначено нові засоби та прийоми подолання недоліків у вихованні акторів та режисерів в системі української освіти в галузях сценічного мистецтва та аудіовізуального мистецтва

та виробництва. Доведено, що формування буквально всіх якостей актора в ході навчання, а потім – у всій його професійній діяльності не заперечує, а припускає активну роботу його свідомості і психіки загалом.

Ключові слова: театральне мистецтво; соціальна взаємодія; фахова освіта; соціально-виховна практика.

Важливий внесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва зробили філософи: І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; науковці: Н. Таршиз, Ю. Борев, В. Ванслов, Б. Галєєв, М. Каган, В. Міхалєв, В. Скатерщіков та інші. Ґрунтовними є праці зарубіжних і вітчизняних театрознавців і практиків: П. Саксаганського, Леся Курбаса, А. Таїрова, Д. Стреллера, М. Крапівки та ін.

Мета статті – визначити нові засоби та прийоми подолання недоліків у вихованні акторів та режисерів у системі української освіти в галузях сценічного мистецтва та аудіовізуального мистецтва і виробництва.

Особливе місце займає очолювальна потреба персонажа – надзадача ролі. Це головна мета життя сценічного образу, що підпорядковує собі всі приватні цільові установки, складові цього життя. Трудність вербалізації цього уявлення, що належить сфері неусвідомлюваного, отримала віддзеркалення в уявленні, згідно з яким щастя – це стан, коли людина не питає про те, що таке щастя. Мета художника – це не просто якась ідея, думка, ідеологічна конструкція. Будучи тісно пов'язана зі світоглядом художника, з його громадянською позицією, мета не тотожна їм і по суті своїй не піддається прямому словесному визначенню. Вона втілюється в образі життя режисера, артиста, в діяльності, що реалізовує головну життєву мету художника.

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі завдання: розкрити теоретичні і практичні підходи до процесу виховання акторів і режисерів.

Надзавдання не перекладається на мову логіки. “Я сказав те, що сказав” – природна відповідь художника на питання про зміст його твору. Єдиний спосіб, який має в своєму розпорядженні актор для того, щоб зробити своє повідомлення надбанням інших людей, полягає в сценічному бутті дійової особи, що ним зображується, у вчинках сценічного персонажа, в його поведінці. Надзавдання не передує творчому акту, а виявляється в нім самому. Проникнення в сферу мотивів особи, що зображується, носить багато в чому характер інтуїтивної здогадки, неусвідомлюваного замикання внутрішнього світу персонажа і власного світу актора. Процес пошуку надзавдання ролі та вистави загалом обумовлений не тільки якістю домінантної потреби, але й раніше накопиченим досвідом, зафіксованим у свідомості та підсвідомості художника. Йдеться не тільки про свідомо організований досвід, отриманий у процесі вивчення п'єси, супутніх матеріалів, її сценічної історії тощо, але й про соціально-психологічний досвід артиста та режисера в широкому сенсі слова, про соціальний контекст пошуку надзавдання сценічного образу.

Сценічне переживання повинне виражати певні духовні цінності, хоч би в якійсь мірі, відповідати контексту досвіду, культури, системі цінностей такої категорії глядачів.

У процесі пошуку надзавдання ролі стикаються дві протилежні тенденції: необхідність утілення в образі ролі власної художницької індивідуальності та необхідність включення цього образу в певний соціально-психологічний контекст. Очевидно, що ослаблення першої з цих тенденцій веде до банальності, вторинності результатів творчого процесу. Проте й дуже виражена невідповідність створюваного на сцені образу визначеним суспільно визнаним цінностям здатна привести до серйозних деформацій у процесі сприйняття художнього твору.

Отже, люди зі здібностями до режисерської та акторської діяльності характеризуються вельми вираженою незалежністю за розумовими і світоглядними компонентами і підлеглістю – за поведінковими і емоційними. Незалежність, критичність мислення, самобутність світогляду, – риси, що відрізняють творчо обдарованих осіб незалежно від роду діяльності. Поведінкова та емоційна залежність – риси, що безпосередньо відображають специфіку вимог

театрального мистецтва: підпорядкування пропонованим обставинам, запропонованим драматургом, шанобливе відношення до тексту автора, підпорядкування сценічного переживання, поведінки актора на сцені системі строго певних обставин – один з найбільш специфічних моментів акторської творчості. Саме це поєднання характеристик незалежності – підлеглості в структурі особи актора і обумовлює можливість реалізації в сценічному образі “індивідуальної ідеї” артиста та водночас – безболісного “включення” цієї ідеї в певний соціальний контекст.

Найважливішим моментом у процесі створення сценічного образу є не тільки розуміння надзавдання ролі (кінцевій меті дій особи, що зображується на сцені), але й привласнення цієї реально не наявної, уявної мети, її актуалізація, що перетворює мету дій сценічного персонажа в нібито реальну мету дій суб'єкта творчого процесу. Такого роду актуалізації сприяє висока напруженість внутрішнього життя, суб'єктивність, своєрідна відірваність від реальності. Наявність надзавдання – необхідна умова нормального творчого самопочуття актора на сцені. Надзавдання виступає як мета, зовнішня за відношенням до дії, що реалізовує конкретне приватне завдання. Зосередженість на цій перспективній меті, спрямованість зовні або, точніше, достатня вираженість властивостей особи, що забезпечують можливість реалізації цієї спрямованості, виступає як істотна ознака здібності до нормального творчого самопочуття в екстремальних умовах сценічного втілення вистави.

Зрозуміло, актор може і не володіти в повній мірі тими ідеальними внутрішніми властивостями, які явно проступають в його зовнішньому вигляді. Цей дефіцит заповнюється наявністю безкорисливої та само цілісної потреби донесення до глядача надзавдання конкретного образу, досягнення життєвої мети. Сценічна чарівливість – це, перш за все, привабливість, пристрасного та глибоко особистого прагнення актора повідомити щось таке, чим володіє він, актор, і що глядачеві належить від нього дізнатися. Оскільки це повідомлення реалізується не безпосередньо, а трансформується в мотиви дій особи, що зображується на сцені, недосвідченому глядачеві часто важко відокремити чарівливість особи актора від чарівливості створюваного ним образу.

Найважливішим моментом у процесі створення сценічного образу є необхідність утримання цієї далекої, перспективної, кінцевої мети дій актора в образі ролі. Це досягається за допомогою волі.

Воля – це специфічна потреба подолання перешкод, яка відрізняється від інших потреб тим, що завжди прирощена до якої-небудь іншої потреби, що ініціювала поведінку та породила необхідність подолання. Воля сприяє трансформації потреби, стійко домінантною в структурі потреб даної особистості, в зовнішню поведінку, у вчинок, у дію. За наявності потреби, перешкода на шляху до її задоволення активує два самостійні мозкові механізми: нервовий апарат емоцій та структури реакції подолання. Позитивне значення емоцій полягає в гіперкомпенсаторній мобілізації енергетичних ресурсів, а також у переході до тих форм реагування, які орієнтуються на широке коло імовірно значимих сигналів. Достойнства емоцій діалектично обертаються їх уразливими сторонами. Справа не тільки в марнотратстві, неекономності емоційного реагування: активізуя пошук, емоції завжди містять небезпеку відходу від мети, небезпеку сліпого перебору варіантів методом проб та помилок. У цьому випадку воля утримує вразливі сторони емоційного збудження, сприяючи утриманню первинної мети. Разом із тим, вольова поведінка може з'явитися джерелом позитивних емоцій до того, як буде досягнута кінцева мета: потреба в подоланні перешкоди задовольняється самим фактом подолання навіть в тому випадку, якщо кінцева мета дії залишається як і раніше далеко. Але й воля має свою “ахіллесову п'яту” у вигляді надмірної локалізації творчого пошуку. От чому психологічно оптимальним у творчості слід визнати поєднання сильної волі з високим рівнем емоційної збудливості. Саме тому всі справжні артисти та режисери є “акцентуйованими особами” [6].

Уривчастість, дискретність емоційного стану прямо і безпосередньо пов'язана з найбільш загальною характеристикою умовності сценічного уявлення – умовністю перевтілення, що якнайповніше виражається у феномені “роздвоєння” свідомості актора, що діє на сцені, – на

свідомість ролі і свідомість власне актора. Скороченість, висока швидкість зміни емоційних реакцій пов'язана з ще однією з найбільш загальних характеристик умовності театрального уявлення – умовністю сценічного часу, що полягає в “стисненні” реального часу, в збільшенні інформативності “сценічного повідомлення”. Інакше кажучи, зазначена своєрідність динаміки сценічного переживання і є найбільш безпосереднім виразом тієї природи умовності, яка властива даному виду художньої творчості – сценічному мистецтву.

У своєрідності динаміки емоційного стану актора в образі ролі втілюються, проте, естетичні особливості і даного конкретного спектаклю, зокрема, специфічні особливості його ритмічної побудови. Таким чином, у своєрідності динаміки сценічного переживання безпосередньо втілюються як найбільш загальні, так і суто індивідуальні прояви умовності сценічного уявлення. Точність відтворення актором інтенсивності емоційних реакцій, заданих у сценічному сюжеті, теж обумовлена своєрідністю динаміки сценічного переживання. У свою чергу, точність відповідності модальності відтворених актором емоційних реакцій обставинам життя особи, що зображується ним, також пов'язана з цією своєрідністю: тимчасове обмеження їх вегетативного компоненту забезпечує порівняно легкий та швидкий перехід з одного емоційного стану в інший, дозволяючи уникати “накладення” подальшої емоційної реакції на попередню, що особливо важливе в умовах підвищеної “щільності” сценічного часу.

Тільки “живе” може породжувати інше “живе”, а спектакль, роль повинні бути наповнені кров'ю. Такий добуток може створити тільки актор, що опанував “повноорганістю”. Але потрібне постійне духовне підживлення, тренування “усього себе усім собою”.

Якщо молода людина дійсно прийшла в “свою професію”, то досить рано в неї виникає потреба “збирання”, тобто споглядання за іншими людьми, накопичення – через це професійне споглядання – чужого психофізичного досвіду. Окрім бурхливого, акцентованого темпераменту, сценічної уяви та афективної емоційної пам'яті до професійних здібностей актора варто додати щиросердечну щедрість і пристрасність – одна з обов'язкових якостей. Дослідник творчості В. Комісаржевської пише про “першопричину її романів”, – “Вони їй були необхідні потім, щоб не згасла пам'ять про цей вищий ступінь людських відносин. Досконале володіння мовою пристрасності відкривало простір почуттям на сцені. Це джерело і школа емоцій. Тут виховувалася їхня культура”. Акторка писала: “Коли в мене немає внутрішніх тортювань, я страшно нещаслива”.

Професійні функціональні органи актора формуються спеціально як необхідне професійне оснащення актора. На їхні якості і властивості впливають принципи акторської гри конкретної театральної школи та історична епоха, що обумовлює конкретний зміст думок, дій і почуттів актора на сцені. Природа акторських переживань має не тільки біологічний, але й історичний характер, і формується ззовні, у ході оволодіння культурою, що їй надано акторові у певний історичний час.

Незаперечна тісна залежність функціональних органів, – що розвиваються, – актора з його рисами характеру, з його реакцією на зовнішнє середовище, успіх у публіки, статусне становище на курсі, потім у трупі.

Сценічні емоції – це функціональний орган актора, сформований спеціально – в ході професійного навчання, тобто сценічні емоції відмінні від життєвих емоцій і створюються як у своїй внутрішній, так і в зовнішній формах.

Професійні якості актора – певні новотвори, сформовані в ньому, у його тілі в ході навчання. Ці сформовані якості актора виявляються як спеціальні здібності актора діяти на сцені в ролі персонажа, відповідно до еталонів тієї театральної школи, у якій він вихований, а також з установками, отриманими від режисера в репетиційному процесі. Професійні якості актора мають дієву, активну природу: вони формуються в нього за допомогою виконання великої кількості вправ, завдань, навчального акторського тренінгу і зіграних у вузі навчальних ролей, створених за активної участі педагогів.

На жаль, частина найважливіших дій зі створення концепції ролей у навчальних роботах традиційно автоматично бере на себе педагог, навіть не задумуючись про те, що в такому

випадку сукупність дій, зв'язаних із самою сутністю роботи актора над роллю, освоюється дефектно, оскільки випадає головна індивідуально-професійна ланка найважливіших професійних дій. У зв'язку з тим, що дії ці проходять у глибинах свідомості педагога і виявляються в “світлім полі” його свідомості лише у вигляді кінцевого (очікуваного від студента) результату, вони найменше стають об'єктом пізнання, формування відповідних умінь у студента-актора.

Відповідно до завдань педагога, студент виконує дії, частина яких виражена зовні, він спілкується з конкретними партнерами-персонажами. При цьому питома частина внутрішньої дії, призначеної для того, щоб породити самому зовнішні дії, залишається поза полем зору і педагога, і студента: першого – у силу звичності ситуації, а другого – у силу його недосвідченості і складності рішення багатьох нових для нього задач. Однак, опановуючи професію в обхід цих її найважливіших дій, майбутній актор переключено усвідомлює та оцінює ті проблеми, що поставити перед ним гра в кожній новій ролі. У результаті він постійно пропускає етап, на якому створюється головне в ролі – її трактування, її сутність; не породжуються взагалі або атрофуються через непотрібність професійні блоки ініціативного творчого мислення і продуктивної уяви. Не відбувається пізнання шляхів та способів створення ролі як перевтілення в образ персонажа.

Треба завжди шукати конфлікт дії та тексту. Постановник повинен уміти донести актору його дію в сцені одним реченням, з використанням дієвого дієслова (дієслова: любити, спати, чекати, скучати – тобто фактично характеризуючи стан персонажу – не дієві). Наприклад, принизь, звелич, зацікав, налякай, доведи, спіймай, застережи, вибачитися, вибач, хизуйся, зневаж, драгуй, дражни, провокуй, іронізуй, підбурюй, слідкуй, контролюй, подави, переконай, інструкуй, командуй, підстигни, перевір, благай, проси, вмовляй тощо.

Перші успіхи є першим стимулом для породження визначеного фрагмента свідомості, новою потребою, умовою для появи і розвитку комплексу функціональних органів актора. Іншими словами, актор не тільки сам хоче і любить грати на сцені, він повинен переконатися, що ця його гра комусь ще потрібна, окрім нього. Дуже швидко, за певних здібностей і відповідно до професійного інтересу, виробляються специфічні “потреби” функціональних органів актора, як би у відповідь на “рефлекс професії”. Підкоряючись цьому рефлексові, багато майбутніх акторів використовує будь-які ситуації для реалізації своєї тяги до публічного спілкування, аби виступити перед великою кількістю людей, бути виділеним з “юрби”.

Успіх впливає на появу нової психофізичної потреби – “подобатися на сцені”, сприяє виробленню перших прийомів роботи функціональних органів актора. Швидко з'являються і перші ще зовсім “безневинні” штампи – як подати себе, свій голос, свою пластику. Успіхові також сприяють і зовнішні дані майбутнього артиста (тим більш артистки).

Згодом, упродовж усього життя актора, успіх нерозривно пов'язаний із його найпотаємнішими бажаннями: його – успіх – повторити, повернути, розвивати. Мужність актора полягає в тому, щоб не розмінюватися на дешевий успіх у невимогливої публіки, вміти підкорятись режисерам-митцям та відмовляти адміністраторам від режисури. Удача артиста – зустріти та відчувти свого режисера. Розум артиста – не зрадити свого режисера. “Вчіться будити свою думку, бо думка будить почуття. Акторові необхідно виховувати чуйність до всього, що його оточує. Бійтесь, як вогню, байдужості, як своєї, так і чужої, бо у байдужих людей немає серця. Воно в них висихає”, – так писав Л. Курбас на початку 20-х рр. ХХ ст. [3].

Режисер – це, насамперед, особистість, що приваблює глибиною і вимогливістю. Мужність режисера – зрозуміти, що робота режисера – це на 99% виховання актора і тільки 1% – створення спектаклю. В першій половині 20-х рр. ХХ ст. Л. Курбас писав: “Доки ви не знаєте, чого хочете добитись від актора, доки не відчуєте потреби розкривати драму насамперед через акторський образ, ви не готові до початку репетицій” [4].

Формування буквально всіх якостей актора в ході навчання, а потім – у всій його професійній діяльності не заперечує, а припускає активну роботу його свідомості і психіки загалом. Дуже важливо зрозуміти: більша частина сценічних дій актора мають зовнішню ланку (зовнішню форму), що ми спостерігаємо, і внутрішню ланку (внутрішню форму), невидиму

нами діяльність психіки. Це єдність зовнішньої та внутрішньої ланок, сформованих здібностей людини здійснювати доцільні дії, необхідні для його життєдіяльності, у психології називають “функціональними органами” за аналогією із морфологічними органами тіла, “одержуваними” людиною від народження. В міру розвитку акторського мистецтва приходило усе більше розуміння взаємозалежності внутрішньої і зовнішньої ланок у його професійній діяльності.

Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі виховання фахівців аудіовізуального мистецтва та виробництва.

Список використаних джерел

1. Бобошко Ю.М. Режисер Лесь Курбас. Київ, Україна: Мистецтво, 1987.
2. Кісін В., Режисера як мистецтво та професія. Телерадіокур'єр, 2000. № 6. с. 10-17.
3. Лабінський М.Г. Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна : Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 1.
4. Лабінський М.Г. Курбас Лесь “Філософія театру”. Львів, Україна : Видав-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. Т. 2.
5. Лабінський М.Г. Лесь Курбас: спогади сучасників. Київ, Україна : Мистецтво, 1969.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности. Москва, Россия : Наука, 1981.
7. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 8-ми томах. Москва, Россия : Искусство, 1954. Т. 1.
8. Чехов М. О технике актера. Москва, Россия: Артист. Режиссер. Театр, 2008.
9. Чечель Н. Акторська школа Леся Курбаса і кіно. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: http://www.ktm.ukma.kiev.ua/show_content.php?id=694
10. Эйзенштейн С. Избранные произведения: в 6-ти томах. Москва, Россия : Искусство, 1964. Т. 1.

The article reveals theoretical and practical approaches to the process of education of actors and directors. The most important point in the process of creating a stage image is not only the understanding of the task of the role (the ultimate goal of the actions of the person depicted on the stage), but also the assignment of this really non-existent, imaginary goal, its actualization, which turns the goal of the actions of the stage character into the allegedly real goal of the actions of the subject of the creative process. This kind of actualization contributes to the high tension of inner life, subjectivity, a kind of isolation from reality. The presence of the most important task – a necessary condition for the normal creative state of the actor on stage. The super-task acts as a goal external to the action that implements a specific particular task. Concentration on this long-term goal, orientation outside or, more precisely, sufficient expression of the properties of the person, providing the possibility of implementing this orientation, acts as an important sign of the ability to normal creative well-being in extreme conditions of the stage embodiment of the play. The purpose of the article was to identify new tools and techniques to overcome the shortcomings in the education of actors and directors in the Ukrainian education system in the field of performing arts and audiovisual art and production. The emphasis is made on the need for more active implementation of the methodology of theatrical expression based by Les Kurbas in the practice of teaching. The author came to the conclusion that the formation of all the qualities of the actor in the course of training, and then – in all his professional activity does not deny, but involves the active work of consciousness and the psyche as a whole. It is very important to understand: most of the stage actions of the actor have an external link (external form) that we observe, and the internal link (internal form), the invisible activity of the psyche. This unity of external and internal links, the formed ability of a person to perform appropriate actions necessary for his life, in psychology is called “functional organs” by analogy with the morphological organs of the body, “obtained” by a man from his birth. With the development of acting art an increasing understanding of the interdependence of internal and external links in actor's professional activities, was formed/

Key words: performing arts; social interaction; professional education; social and educational practices.

Віталіна Гріньова
Vitalina Hrinova

ЕЛЕМЕНТИ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО ТА МУЗИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДМШ І ДШМ

ELEMENTS OF INNOVATIVE METHODS OF WORK IN CLASSES OF SOLFEGGIO AND MUSIC LITERATURE IN CHILDREN'S MUSICAL AND ART SCHOOLS

У статті висвітлюються інноваційні форми роботи з музикантами-початківцями з використанням новітніх методів роботи на уроках сольфеджіо та музичної літератури.

Ключові слова: *сольфеджіо, інновації, кейс-уроки музично-дидактичні ігри, форми роботи.*

Метою початкової музичної освіти є виховання майбутнього професійного музиканта або музиканта-аматора, грамотного музичного слухача, а також прищеплення дітям інтересу до музичного мистецтва. Загалом музична освіта спрямована на вирішення проблем художнього, морального виховання, духовного розвитку особистості, адже такий тип особистості, який володіє багатим духовним потенціалом, завжди буде затребуваний у суспільстві.

Дисципліна “Сольфеджіо” нарівні з іншими дисциплінами загального обов'язкового курсу навчання в дитячій музичній школі сприяє підвищенню загального музичного й культурного розвитку учнів. Основним завданням сольфеджіо є розвиток музичного слуху, який лежить в основі музичної діяльності як у процесі навчання в школі, так і після її закінчення.

У статті висвітлюється використання мультимедіа технологій за рахунок нових форм подачі інформації, її сприйняття дозволяють у кілька разів підвищити ефективність і якість навчання.

Що таке інновації? Інновації (від англійського innovation) – нововведення, в останнє десятиліття стали не тільки елементом педагогічної діяльності буквально кожного вчителя, а й система буття взагалі: люди прагнуть до винаходу нового, незвичного, яке далеко відходить від традиційних систем. Інновації в системі викладання сольфеджіо складаються в нових підходах до викладання, в усвідомленні старих методів у нових умовах, у переосмисленні власної діяльності в руслі традиційних методик. Тобто інновація – це внесення нового в традиційну педагогіку. І цим займається кожен викладач, який творчо працює. Серед педагогічних технологій, які можна застосовувати на уроках музично-теоретичного циклу, виокремити такі:

Інформаційні технології – структури взаємопов'язаних процесів переробки інформації з застосуванням комп'ютерно-програмних засобів. У цьому світлі інформатизація освіти представляється як комплекс заходів, пов'язаних із насиченням освітньої системи інформаційними засобами (комп'ютерами, аудіо- та відеозасобами), інформаційними технологіями та інформаційною продукцією.

У сучасній загальноосвітній практиці великого поширення набули ігрові технології навчання (А.А. Вербицький, Н.В. Борисова та ін.), які характеризують наявністю ігрової моделі, сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, управлінням емоційної напруги.

Застосовують ігри пізнавальні, цікаві, театралізовані, ігрові, імітаційні, комп'ютерні, ігрове проектування, індивідуальний тренінг, рішення практичних ситуацій і завдань і ін. Вибір кожної гри визначається її можливостями, які співвіднесені з особливостями дидактичної задачі.

Проблемно-розвиваюча технологія навчання (М.М. Махмутов, Н.Г. Мишкіна і ін.). Специфічними функціями проблемно-розвиваючої технології навчання є: формування критичного мислення учнів; формування умінь і навичок активного мовного спілкування учнів; формування позитивних емоцій; організація діяльності викладача з побудови діалогових конструкцій і їх реалізації в процесі навчання.

Така технологія дуже цікава, з успіхом може використовуватися на уроках музичної літератури, хоча багато які з методів цієї технології вже широко застосовуються в практиці і навряд чи можуть називатися інноваційними.

Ягненкова Н.В. у статті “Можливості практичного застосування деяких інноваційних педагогічних технологій на уроках теоретичного циклу в ДМШ” розглядає педагогічну технологію, засновану на системі ефективних уроків (Автор – А.А. Окунев) і наводить ряд нетрадиційних технологій уроку:

Одним з ефективних занять є нетрадиційна форма уроку. Це декілька оживляє урок, залучає учнів до активної роботи, різноманітності форм пояснення нового матеріалу. На таких заняттях зростає інтерес, працездатність підвищується, результативність занять зростає. Але у виборі таких занять потрібна міра. Інакше учні звикають, інтерес падає, успішність знижується. Місце нетрадиційних занять визначається самим педагогом в конкретній ситуації. Застосування нестандартних форм навчання сприяє формуванню таких якостей, як самостійність, колективізм. Уміння планувати свою роботу, підвищення інтересу навчання.

Основною формою навчального процесу, я вважаю, залишається, безсумнівно традиційне заняття, але в яке обов'язково вносяться елементи сучасних технологій розвитку пізнавальної сфери учнів. Це шестирівневий розвиток пізнавальних здібностей: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, самооцінка. Виходячи з цього, більш ретельно відбирається матеріал до заняття. На занятті використовуються різні види діяльності: дискусії, розповіді, складання і рішення кросвордів, ігор, круглі столи. Основні види інтерактивних спілкувань – кооперація і конкуренція. Акцент робиться на міжособистісні комунікації, в основі яких береться здатність дитини встати на позицію іншої людини або групи людей, і тільки з цієї позиції оцінити свої власні дії – самооцінка. Все частіше викладачі використовують інтегровані уроки, засновані на міжпредметних зв'язках; уроки в формі змагань та ігор: конкурс, турнір, естафета, дуель, ділова або рольова гра, кросворд, вікторина;

- уроки, засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих у суспільній практиці: дослідження, винахідництво, аналіз першоджерел, коментар, мозкова атака, інтерв'ю, репортаж, рецензія;
- уроки на основі нетрадиційної організації навчального матеріалу: урок мудрості, урок любові, одкровення (сповідь), урок-презентація, “дублер починає діяти”;
- уроки з імітацією публічних форм спілкування: прес-конференція, аукціон, бенефіс, мітинг, регламентована дискусія, панорама, телепередача, телеміст, рапорт, “жива газета”, усний журнал;
- уроки з використанням фантазії: урок-казка, урок-сюрприз, урок-подарунок від чарівника, урок на тему інопланетян;
- уроки, засновані на імітації діяльності установ і організацій: суд, слідство, дебати в парламенті, цирк, патентне бюро, вчена рада;
- уроки, що імітують суспільно-культурні заходи: заочна екскурсія в минуле, подорож, літературна прогулянка, вітальня, інтерв'ю, репортаж;
- перенесення в рамки уроку традиційних форм позакласної роботи: КВК, “Слідство ведуть знавці”, “Що? Де? Коли?”, “Ерудіціон”, ранок, спектакль, концерт, інсценування, “посиденьки”, “клуб знавців” тощо.

Усі окреслені види уроків можуть бути використані в ДМШ.

Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою

презентацією цих результатів Основні вимоги до використання методу проектів: 1) наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми; 2) практична, теоретична значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна діяльність учнів; 4) структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); 5) використання дослідницьких методів. Результати виконаних проектів повинні бути матеріальні, тобто будь-яким чином оформлені (відеофільм, альбом, бортжурнал “подорожей”, комп'ютерна газета, доповідь тощо).

Широкий простір для використання даної технології на уроках музичної літератури і слухання музики.

Технологія “Розвиток критичного мислення через читання та письмо”.

Технологія РКМЧП (critical thinking) розроблена американцями в США (Ч. Темпл, Д. Стал, К. Мередіт). Під критичним мисленням американські автори розуміють прояв дитячої допитливості, вироблення власної точки зору з певного питання, здатність відстояти її логічними доводами, використання дослідницьких методів.

У ній синтезовано ідеї і методи російських вітчизняних технологій колективних та групових способів навчання, а також співпраці, розвиваючого навчання; вона є загальнопедагогічною, надпредметною.

Завдання є: виділяти причинно-наслідкові зв'язки; розглядати нові ідеї і знання в контексті вже наявних; відкидати непотрібну або невірну інформацію; розуміти, як різні частини інформації пов'язані між собою; виділяти помилки в міркуваннях; уникати категоричності у твердженнях; визначати помилкові стереотипи, що ведуть до неправильних висновків; виявляти упереджені ставлення, думку і судження. Популярним методом демонстрації процесу мислення є графічна організація матеріалу. Моделі, малюнки, схеми тощо відображають взаємини між ідеями, показують учням хід думок. Процес мислення, прихований від очей, стає наочним, знаходить видиме втілення. Складання конспектів, хронологічно і порівняльних таблиць якраз існує в межах цієї технології.

Назвемо низку педагогічних технологій, які можуть використовуватися на уроках в ДМШ, які пропонує А.К. Колеченко в “Енциклопедії педагогічних технологій”.

Взаємоконтроль. Цілі: 1) перевірка знань; 2) надання можливості кожному учневі повідомити про свої успіхи; 3) зняття невпевненості у слабких учнів; 4) розвиток мовлення учнів; 5) інтенсифікація опитування; 6) виховання Я-концепції. Група розбивається на вчителів і учнів. Учні відповідають своїм вчителям. Педагог в момент роботи класу може підходити до окремих учнів і допомагати, уточнювати їх відповідь.

Консультанти на уроці (шефи). Таке інсценування є однією з найсильніших у досягненні навчальних, розвивальних, які виховують цілей. Відомо, що коли людина вчить інших, то він сам починає глибше розуміти матеріал і його запам'ятовувати. Технологія може використовуватися не тільки на уроках теоретичного циклу, але і може бути ефективною на уроках спеціальності.

Шукаю помилки. Технологія може широко застосовуватися на уроках сольфеджіо та музичної літератури. Викликає інтерес в учнів, розвиває уважність, співпраця при роботі в малих групах.

Ланцюжок (опитування). Цілі: 1) безконфліктна перевірка знань, умінь учнів; 2) розвиток умінь формулювати питання. Така технологія може застосовуватися як при перевірці знань уроку, так і розділів навчального предмета. Педагог пропонує учням придумати питання по пройденій темі або розділу. Учні по черзі задають питання групі і самі оцінюють відповіді. Запропоновані методи і технології, безсумнівно, розширюють можливості сучасного освітнього процесу. Тому їх необхідно активно впроваджувати в практику викладання у дитячій музичній школі.

Наведемо приклади нетрадиційних уроків.

Урок – змагання. Це звичайний урок, але всі форми роботи на уроці виконуються двома командами. Кожна команда вибирає командира, який призначає, а також пропонує учасника запропонованих завдань.

Завдання змагання – теоретичні, практичні, інтонаційні, слухові, в тому числі музичний диктант, сольфеджування по нотах і напам'ять.

На такому уроці учні дуже активні, емоційні, намагаються показати більше позитивних відповідей, заробити високі бали. Кожна форма роботи – як нова естафета, оцінюється в 5 балів і замість цифр на дошці вішаються різнокольорові магніти:

Червоний – 5 балів,

Синій – 4 бали,

Зелений – 3 бали.

Такі уроки бажано проводити 1-2 рази у семестрі. Вибираються 1-2 головні теми семестра і відпрацьовуються в такому змаганні.

Урок – вікторина. Проводиться в кінці семестру як спосіб перевірки теоретичних знань і слухових навичок.

Урок – гра “Розумники і розумниці”. Гра повинна проводитися в кінці навчального року на підсумковому уроці.

Для учнів 1, 2 класів гра проводиться в спрощеній формі з попереднім жеребкуванням. Кожен учень витягує картку з номером свого виступу, а потім визначаються команди по 3 людини, учні самі вибирають свої доріжки, в кількості кроків – вони однакові – 3 кроки.

У 1-му класі учні закріплюють теоретичні знання і слухові навички з сольфеджіо та слухання музики. Після участі всіх гравців вибираються з кожної команди ті, що виграли, переможці змагаються в фіналі, потім головний фіналіст грає в бліц-грі.

Сьогодні музична освіта має формувати людей з новим типом мислення, ініціативних творчих особистостей, сміливих у прийнятті рішень. Застосування інноваційних форм занять – це потужний стимул у навчанні і сильна мотивація. У педагогічних наукових дослідженнях про гру навіть з'явився термін “Емоційний прискорювач навчання”. У наш час постає завдання створення загальнорозвивальних програм навчання на основі оновлення таких традиційних для ДМШ предметів музично-теоретичного циклу (до речі, що фігурують сьогодні як предпрофесійне), як “Сольфеджіо”, “Елементарна теорія музики”, “Музична література”, “Слухання музики”. Все гострішою стає необхідність осучаснення методик і засобів викладання, наближення їх до особливостей сприйняття нових поколінь дітей і молоді. Не секрет, що нерідко музично-теоретичні предмети ведуться сухо, нецікаво, максимально вихолощуючи художню складову предмета вивчення, навіваючи нудьгу і відбиваючи охоту у дітей до занять музикою загалом.

І тут на допомогу можуть прийти нові ТСО – несучі елементи художньо оформленого наочного відеонавчання. Зоровий ряд для учня в XXI столітті грає більш істотну роль у порівнянні з минулим. Та й взагалі для успішності функціонування будь-яких проєктів у сучасному культурному житті чинник наявності привертає увагу зображення стає дуже важливим. Окрім того, що електронно-цифрові технології забезпечують якісне і мобільне введення відео, вони дозволяють також створювати різні програмні допомоги інтерактивного характеру – тестувальні, навчальні програми-тренажери.

Усе ширше входять в освітню практику й інтерактивні дошки, що дозволяють наситити процес навчання школярів, запам'ятовуються яскравими образами і захоплювальними ігровими моментами. У ЗЗСО вони вже міцно займають своє місце. А ось в школах мистецтв тільки з'являються. І часом, якщо закупаються, то за призначенням майже не використовуються.

Одна з простих можливостей використання інноваційних технологій – використання на уроках сольфеджіо клавішного синтезатора. Складність в освоєнні предмета сольфеджіо полягає в його комплексності – адже він покликаний розвивати в учнів такі різноманітні навички сприйняття, як гармонійний і мелодійний слух, почуття ритму, форми, стилю. Можна

сказати, що синтезатор близький предмету сольфеджіо вже за своєю комплексною природою. Це не інструмент, а ціла творча лабораторія. Володіючи необмеженими можливостями, синтезатор незмінно викликає інтерес в учнів, і це необхідно використовувати на уроках сольфеджіо. У нас з'явилася можливість використовувати звучання різних інструментів для написання музичних диктантів, що сприяє розвитку тембрового слуху учнів. Починаючи з першого класу, можна використовувати синтезатор як набір ударних інструментів для виконання різних ритмічних завдань: ритмічних диктантів, до мелодії. Синтезатор – прекрасний помічник у розвитку творчих здібностей. Творчі завдання різноманітні: твір мелодії на заданий гармонійний супровід, імпровізація на тлі остинатного супроводу, підбір супроводу в різних жанрах, ритмічне варіювання мелодії. Використання синтезатора на уроках сольфеджіо – цікавий і перспективний напрям, який ще належить розвивати і впроваджувати в навчальну практику.

Мультимедіа технології за рахунок нових форм подачі інформації, її сприйняття дозволяють у кілька разів підвищити ефективність і якість навчання. Аналіз досвіду застосування ЦОР на уроках у початковій школі говорить про те, що використання мультимедіа забезпечує позитивну мотивацію навчання, можливість проводити уроки на високому емоційному рівні, полегшує запам'ятовування матеріалу. Мультимедійний посібник дає змогу візуалізувати навчальний матеріал, він стає більш зрозумілим для дітей і цікавим, викликає яскраві позитивні емоції. У психології існує термін “емоційна піднесеність”. Ця складова уроку – запорука успішного навчання та інтересу до досліджуваного предмета. У цифровому навчальному посібнику з'явилася можливість об'єднати текст, звук, графіку, фото, що дозволяє не тільки надійно і надовго зберігати великі обсяги інформації, а й активніше розвивати естетичний смак учнів. Окрім того, сюжети відеопосібників можуть і повинні виконувати завдання морального виховання учнів. Комп'ютерні технології у будь-якому випадку не замінять традиційне навчання, вони лише доповнюють, удосконалюють класичну методику.

Застосовуючи електронно-цифрові технології, важливо максимально використовувати їх ресурси для творчих форм навчання. У найбільш яскравих представників сучасного напрямку в музично-теоретичній педагогіці музичний комп'ютер стає найбагатшим джерелом саме таких можливостей. Багато в чому завдяки комп'ютерним технологіям отримав велику популярність новаторський образно-творчий метод викладання сольфеджіо з опорою на поліхудожні засоби виразності у Т.А. Боровик (Єкатеринбург) і її однодумців у різних містах країни і ближнього зарубіжжя, зокрема, створюють і використовують мультимедійні посібники з сольфеджіо та музлітератури:

ДОДАТОК №1 (Мультимедійні диктанти)

В.В. Ткачов і Е.Е. Раутской (Москва), І.В. Ермановой (Іркутськ), Т.Г. Шелковникова (Таштагол), Ю.А. Савватеевой (Котельники), Н.П. Тимофеевой (Солнечногорськ), Н.П. Істоміної (Чехов), А. Науменко (Україна) та ін. Активно використовуваними видами методичних робіт у цих викладачів предмета сольфеджіо стають такі авторські мультимедійні посібники, як художньо виконані відео диктанти, відео допомоги по вокальному інтонуванню, по музичній теорії, роботі над ритмікою тощо.

За допомогою комп'ютера, можна забезпечити наочність в подачі будь-якої навчальної інформації – презентації. Наочним можна зробити не тільки заняття, присвячене поясненню музичного матеріалу, а також тренажер, тести, використовувати презентації різних інформаційних блоків в письмовій роботі учня.

Фрагменти уроків, на яких використовуються мультимедійні презентації, відображають один із головних принципів створення сучасного уроку – принцип привабливості.

ДОДАТОК №2 (Тритони)

Тривимірність, анімація, відео, звук, імітація традиційних образотворчих технік, інтерактивність, гіпертекстуальність комп'ютерних програм дозволяє ефективніше розвивати всі види сприйняття і задіяти при проведенні уроку всі види пам'яті: зорову, слухову, моторну,

образу, асоціативну. Це значно підвищує інтенсивність проведення уроку, а також сприяє розширенню міжпредметних зв'язків при викладі матеріалу уроку.

Інтерактивний принцип музично-творчої діяльності дає широкі можливості долучити до високохудожніх музичних цінностей усіх дітей, сприяє значному підвищенню музичної культури школярів.

Список використаних джерел

1. Бабкіна Н.В. Використання розвиваючих ігор та вправ в навчальному процесі // Початкова школа. 1998. №4.
2. Губанова О.В. Використання ігрових прийомів на уроці // Початкова школа. 1997. №6.
3. http://flashmusicgames.com/rus/learning-note_practice3.html -угадай які ноти <http://flashmusicgames.com/rus/music-chords12.html> акорди
4. Методична стаття викладача ОГОУСПО Тамбовського коледжу мистецтв О.С. Шликової "Інноваційні форми роботи як засіб оптимізації та інтенсифікації навчального процесу в рамках дисципліни "Сольфеджіо" (Інтернет)
5. Єфремова Л.В. Вчитися цікаво! Посібник по сольфеджіо. СПб. : Композитор, 2006.
6. Плеханова Т.А. Ігрова ситуація як фактор пізнавальної активності учнів і оптимізації навчального процесу // Нові технології в музичній освіті. Матеріали Всеросійської науково-практичної конференції. Омськ : ОмГУ, 2000. 148 с.
7. <http://сольфеджіо.онлайн>
8. Ягненкова Н.В. Можливості практичного застосування деяких інноваційних педагогічних технологій на предметах теоретичного циклу в ДШМ. – <http://festival.1september.ru/articles/581644> (25.09.2012).

The aim of the elementary musical education is an education of future professional musician or amateur musician, competent musical listener, as well as fostering children's interest in the art of music. In general, musical education is aimed to solve the problems of artistic, moral development, spiritual growth of a personality, because that type of person, which has rich spiritual potential, will always be in demand in society.

"Solfeggio", along with other disciplines of the general compulsory studying course at the children's musical school, helps to improve general musical and cultural development of pupils. The main purpose of solfeggio is to develop an ear for music, which underlies the musical activity both in the process of school education and after graduation.

Innovations – novelties, in the last decade have become not only the element of educational work of almost every teacher, but also the system of being in general: people strive to create something new, unusual, far off from traditional system. Innovations in the educational system of solfeggio consist of a new approach to education, a perception of old methods in the new circumstances, rethinking of one's own activity in line with traditional methods.

So, innovation is bringing of the new to the traditional pedagogics. And every creative teacher does this. Among the pedagogical technologies which can be used in a musical-theoretical cycle, information are of great value technologies. By the information technologies in education we mean the structures of the interrelated processes of information processing using computer software. In this light the informatization of education is presented as a set of methods, related to the saturation of an educational system with the information tools (computers, audio- and video equipment), information technologies and informational products. In modern basic educational practice, game technologies (A.O. Verbytski, N.V. Borysova and others) became widespread. They are characterized by the presence of a game model, game scenario, role-playing positions, the possibility of alternative solutions, evaluation of work results, controlling the emotional tension.

In this case we can use such games as cognitive, interesting, theatrical, imitational, computer games, game design, individual training, solving practical situations and tasks and others. The choice of each game is defined by its possibilities, which are correlated with the specification of the didactic task.

Key words: ear training, semantics, music and educational games, forms of work.

Людмила Данилюк
Liudmyla Danyliuk

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS BY MEANS OF FOLK ART

У статті зазначено, що розвиток професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, їх знань, умінь і навичок щодо використання в освітній практиці народної художньої творчості є активним засобом відновлення художніх традицій й формування на цій основі їх національної свідомості. Проаналізована народна творчість, яка традиційно генерує ідеї добра і краси, повагу до людини і відтак сприяє формуванню високої національної духовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, збагачує їх моральні цінності, розвиває творчу активність.

Ключові слова: народне мистецтво, художні традиції, творчий потенціал, образотворче мистецтво, професійні якості, позанавчальна діяльність.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва неможлива без усвідомлення ролі своєї національної спільноти, сприйняття та переосмислення культурного досвіду етносу, необхідності засвоєння знань матеріальної і духовної культури. Саме народне мистецтво, яке відтворює національну модель світу, є об'єктивним чинником духовного розвитку особистості майбутніх учителів у контексті національної традиції, етнічних стереотипів світосприйняття.

Важливим компонентом, що забезпечує процес навчання та сприяє формуванню професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, є розвиток їх творчого потенціалу засобами народного мистецтва, яке протягом багатьох тисячоліть, залишаючись важливою галуззю етнічного мистецтва та зберігаючи тісний зв'язок із традиціями народної творчості минулого, набуває нового змісту, якостей і рис сучасності [3, с. 49].

На професійно-педагогічному рівні проблема формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва професійної готовності до навчально-художньої творчості засобами народної художньої творчості заслуговує особливої уваги адже йдеться про розвиток професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, їх знань, вмінь і навичок щодо використання на практиці в системі навчально-виховної роботи в ЗВО народного мистецтва, як засобу етнокультурного виховання. Тому виникає необхідність ретельного вивчення народного мистецтва в таких аспектах, як формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва національної культури, естетичного смаку та вміння бачити у народній творчості особливу систему народного відображення світу.

В умовах сьогодення, коли освоєння дійсності за законами краси набуває особливого змісту і значення, актуальність вивчення народної художньої творчості зростає. На новому соціально-історичному ґрунті вона традиційно генерує ідеї добра і краси, повагу до людини, сприяє формуванню високої національної духовності студентів, збагачує їх моральні цінності, розвиває творчу активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Еволюцію народного мистецтва в Україні, закономірності його відродження в сучасних умовах досліджували у своїх працях Є. Антонович, Ю. Асеев, Л. Баженов, П. Білецький, О. Данченко, О. Добривода, О. Соломченко, М. Станкевіа, О. Тищенко. У контексті мистецької

освіти вплив народного мистецтва на розвиток свідомості особистості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва був предметом уваги в дослідженнях Г. Васяновича, О. Гончаренко, О. Данченка, Р. Захарченка, І. Зязюна, Є. Маркова, Л. Масол, Н. Миропольської, Н. Ничкало, Т. Носаченко, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенка, О. Стрілець, В. Фіголя.

Національно-патріотичне виховання засобами традицій українського народу вивчають у своїх працях низка педагогів (О. Вишневський, В. Довбищенко, Р. Захарченко, Б. Ступарик, О. Ярмоленко). Дослідженнями шляхів національного виховання майбутніх учителів виховного потенціалу народного мистецтва займалися В. Дряпіка, М. Закович, Г. Лозко, Л. Михайлюк, Н. Савченко. Проблеми становлення особистості та визначення шляхів, засобів і методів професійного становлення майбутніх учителів в умовах педагогічного закладу вищої освіти є об'єктом дослідження учених психолого-педагогічної галузі (Є. Карпова, Н. Кичук, Л. Макарова, А. Кондратенко, В. Котляр, В. Литовська, С. Сисоєва), але їй досі потребують особливої уваги питання формування національної свідомості фахівця в процесі професійної підготовки національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної творчості.

Мета статті – розглянути професійний розвиток національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної творчості.

Одним із першочергових завдань художньо-професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в сучасній освіті виступає національне виховання, спрямоване на формування у молоді високої національної свідомості, любові до своєї країни, турботи про мир та злагоду в суспільстві, готовності до виконання громадянського обов'язку із захисту національних інтересів, традицій, надбань.

Національна орієнтація освіти сприяє свідомому взаємопроникненню різних культур, засвоєнню художньо-естетичних знань, становленню й розвитку духовного світу особистості. Таке спрямування освіти дозволить фахівцю сприймати природне й соціальне оточення з художньо-естетичних позицій, що у свою чергу забезпечить активне й творче ставлення особистості до оточуючого середовища. Тому у Законі "Про освіту", йдеться мова про те щоб залучати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до мистецької діяльності засобами художнього виховання, відвідувати музеї, галереї, мистецькі форуми та семінари, брати активну участь у підготовці майбутніх учителів до образотворчої діяльності [2].

Україна має дуже багату культуру, яка передається від одного покоління до іншого. З давніх часів, для нашого народу характерними були мудрість та виваженість. Ці та багато інших рис були закладені в народних обрядах, звичаях, мистецтві. Саме через усе це і формувалася наша культурний та національний світогляд тому у народні традиції увійшло урочисте оформлення початку жнив, в основі якого лежить народна традиція зажинків. За побутуючими уявленнями, обрядові дії, пісні тощо могли забезпечити добре збереження врожаю. Такими магічними діями були обряди з першим снопом, першою жменею скошеного хліба.

Людина, проживаючи на благодатній землі, щедрій на красу і природні багатства, з давніх-давен розумно використовувала всі її багатства для свого життя та облаштування побуту.

Жнива – пора завершення господарського року в хліборобів, час важкої праці і свято, радість і втома, пов'язані з результатами одержаного врожаю, а також надії, спрямовані до майбутнього хліба. Під час жнив у європейських народів скрізь існували звичаї прикрашати перший і останній сніп, зібраний із поля, сплітати з хлібних колосків вінки, залишати на ниві заплетеними останні колоски. Цим діям надавали магічного змісту. Із часом обрядові атрибути жнив набували символічного значення, ставали прикрасами.

Народна творчість включає в себе різні види художньої діяльності народу – поетичну творчість, театральне, музичне, танцювальне, декоративно-ужиткове, образотворче мистецтво, народне будівництво та інші. Народна творчість існує як сукупність численних видів, жанрів, родів. Усі її види об'єднує основне – пізнання та відображення трудової діяльності людства, його історії, побуту тощо, хоча кожен із них має певні особливості функціонального

призначення, матеріалу, засобів вираження. Народна творчість виникла у нелегкому, тривалому процесі колективної трудової діяльності. Пізнання світу, засвоєння дійсності первісною людиною поєднувалося із формуванням її художньо-образного мислення, праця відіграла величезну роль у походженні мистецтва. Вона дала людині руку, здатну виготовляти знаряддя, а отже, створювати потрібні предмети, надавати їм відповідної форми. Таким чином виникло рубило, яким первісний художник вирізьбив на кам'яній скелі, стінах печери зображення звіра і саме так виробилося його вміння користуватися рубилом та іншими знаряддями. Рука ставала все вільнішою і слухнянішою, її вправність шліфувалась і передавалася від покоління до покоління. У всі епохи народне мистецтво було фундаментом художньої культури. Поступово в класовому суспільному мистецтві розмежувалася на два русла – народне і професійне, тобто таке, що спирається на спеціальну, систематичну художню освіту. Прогресивне професійне мистецтво завжди правдиво відбиває життя народних мас, їхні ідеї та прагнення [3].

У професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва велику значущість займає дидактична складова, але не меншу позанавчальна діяльність, саме вона відіграє величезну роль у формуванні і розвитку пізнавальних інтересів фахівців, розширенні їх знань, у вихованні таких важливих якостей, як дисциплінованість, почуття відповідальності, ініціативи, самодіяльності, творчих здібностей, надбанні корисних практичних умінь та навичок.

На сьогоднішній день народна творчість та образотворче мистецтво займає належне місце серед інших видів народної художньої творчості. Художні роботи майстрів народної творчості знаходяться в експозиціях багатьох вітчизняних музеїв, демонструються на тематичних мистецьких форумах, конкурсах, фестивалях міжнародного та всеукраїнського значення. Формування національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва реалізується у процесі вивчення народного мистецтва яке концентрує в собі величезні можливості для розвитку творчого потенціалу особистості, виступає невичерпним потенціалом сучасного світосприймання й світогляду майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Вивчення знаково-символічної структури народного, образотворчого, та декоративно-ужиткового мистецтва його глибокого духовного змісту та естетико-виховних можливостей сприяють передачі досвіду попередніх поколінь, розвитку у майбутніх учителів образотворчого мистецтва та здатність сприймати, оцінювати та примножувати культурні традиції народу, формувати їх національну свідомість [5, с. 7].

Проте і сьогодні лишається багато невизначених аспектів проблеми формування національних орієнтирів майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами українського мистецтва, мало уваги приділяється вивченню принципових шляхів та різноманітних форм і методів пізнання творів народного мистецтва. Тому великого значення набуває використання ефективних технологій до формування національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної творчості у педагогічній діяльності.

Формування національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки успішно реалізується шляхом звернення до національних скарбів художнього мистецтва, під час вивчення сучасного декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема мистецтва художньої обробки соломи, яке протягом багатьох тисячоліть, залишаючись важливою галуззю етнічного мистецтва та зберігаючи тісний зв'язок з традиціями народної творчості минулого, набуває нового змісту, якостей і рис сьогодення.

У ході виконання практичних завдань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва формуються вміння спостерігати за навколишнім середовищем (порівнювати, виявляти подібності і відмінності предметів та явищ, визначати головне і другорядне в творах мистецтва й навколишньому світі), розвивається відчуття залежності елементів зображення, конструкції, пов'язаних між собою логічним зв'язком (узгодженість функції та декору, симетричність, асиметричність, контрастність, ритмічність, відповідність колірною вирішенням).

Важливим чинником цього процесу є звернення до народного художнього мистецтва. Саме мистецькі здобутки, акумулюючи в собі національну символіку, а з нею відтворюючи

національну модель світу, є об'єктивним чинником духовного розвитку особистості майбутніх учителів образотворчого мистецтва у контексті національної традиції, етнічних стереотипів світосприйняття [6, с. 245]. У процесі формування національно свідомої, духовно розвиненої особистості мистецтво формує естетичне ставлення до духовних і матеріальних цінностей, сприяє розвитку потреби у самоосвіті, самовдосконаленні та активній життєво-творчій позиції.

Ефективним засобом етнокультурного розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як складової частини сучасної концепції розвитку національної культури, виступає народне мистецтво, яке залишаючись важливою галуззю етнічного мистецтва та зберігаючи тісний зв'язок з традиціями народної творчості минулого, набуває нового змісту, якостей і рис сьогодення.

Національного аспекту набуває використання художньої вишивки адже саме вона заснована на глибоких народних традиціях, художня вишивка вчить бачити і розуміти оточуючий світ, формує художній смак, творчий потенціал особистості та виступає основою для формування духовного світу людини. Національним феноменом за своєю природою, виступає вишивка, яка народжується зі звичаїв, навичок, вірувань народу та дозволяє специфічними засобами, в опосередкованій умовній формі, зумовленій традиціями народної творчості, відтворити навколишній світ [8, с. 360].

Формування та розвиток у майбутніх учителів образотворчого мистецтва національної свідомості засобами народної вишивки здійснюється у ході вивчення курсів “Декоративно-ужиткове мистецтво” та “Мистецтво регіону”, де студенти знайомляться з традиційними засобами виконання та техніками національного народного вишивального мистецтва.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва з високим рівнем професіоналізму й майстерності неможливе без усвідомлення ролі своєї національної спільноти, сприйняття та переосмислення культурного досвіду етносу, необхідності засвоєння знань матеріальної і духовної культури. Культурологічне спрямування мистецької освіти сприяє свідомому взаємопроникненню різних культур, засвоєнню художньо-естетичних знань, формуванню духовних, морально-естетичних якостей особистості, національної свідомості.

Адже формування національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва реалізується у процесі вивчення народного мистецтва за допомогою творчості, яка концентрує в собі величезні можливості для розвитку творчого потенціалу особистості, виступає невичерпним потенціалом сучасного світосприйняття й світогляду майбутнього педагога.

Подальшого дослідження потребують питання впровадження технологій художньо-педагогічної підготовки фахівців із образотворчого мистецтва, здатних будувати систему нових етнічних зв'язків та національних цінностей, які б більш повно відтворювали панораму розвитку мистецтва та в процесі професійної діяльності були готові до самостійного й творчого оволодіння етнокультурними знаннями та їх інтеграцією у глобалістичному світі.

Список використаних джерел

1. Ганна Собачко Шостак: Мистецький альбом / авт.-упоряд. Є.І. Шевченко, О.І. Шестакова Київ : Народні джерела, 2008. 168 с.
2. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>.
3. Кара-Васильєва, Чегусова Зоя. Декоративне мистецтво України ХХ століття. У пошуках “великого стилю” / Т. Кара-Васильєва. Київ : Либідь, 2005. 280 с.
4. Ковальов О.Є. Декоративно-прикладне мистецтво у школі. 1-7 класів: Навчальний посібник / О. Ковальов. Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. 144 с.; іл. 52 с.
5. Лавриченко Н.М. Категорії “соціальність”, “духовність” і “моральність” в сучасній педагогічній науці // Шлях освіти. 2003. №1. С. 7-11.
6. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. Київ, 2006. 431 с.

7. Отич О.М. Мистецька освіта як складова система неперервної професійної освіти // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левицького, Ю. Вільш]. Ченстохова; Київ, 2003. С. 170.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.

The article proves that the development of professional qualities of the future teachers of fine arts, their knowledge, skills and abilities for using of folk art in educational practice is an active means of restoration of art traditions and formation of national consciousness on this basis. In addition, the folk art is analysed, as it traditionally generates ideas of goodness and beauty, respect for man, and thus contributes to the formation of high national spirituality of future teachers of fine arts, enriches their moral values, develops their creative activity. Folk art clearly characterizes the national peculiarities of people; thanks to countless repetitions of schemes, motifs, images, forms, the artistic tradition is established and passed from generation to generation, perfecting and gaining its fullness, it promotes the cultivation of patriotic feelings, attracts to the beauty the world. Training of future teachers of fine arts is impossible without realizing of the role of their national community, perceiving and rethinking of the cultural experience of the ethnic, the need to master the knowledge of material and spiritual culture. Folk art reproducing the national model of the world, is an objective factor in the spiritual development of the personality of future teachers of fine arts in the context of national traditions, ethnic stereotypes of world perception. Ukraine has a very rich culture, which is transmitted from one generation to another. Development of national consciousness of future teachers of fine arts by means of folk embroidery is carried out during the study of courses "Arts-and-crafts" and "Art of the region", where future teachers of fine arts get acquainted with traditional means and techniques of national folk embroidery art.

Cultural orientation of art education promotes conscious interpenetration of different cultures, assimilation of artistic and aesthetic knowledge, formation of spiritual, moral and aesthetic qualities of a person, national consciousness.

Key words: folk art, artistic traditions, creative potential, fine arts, professional qualities, out-of-education activities.

УДК 378.124:047.78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.64-70

Андріана Джумеля
Andriana Dzhumelia

НАСТАНОВНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ ПЛАСТИЧНОГО ІНТОНУВАННЯ

ORIENTATION STAGE OF FORMATION OF ARTISTIC PERCEPTION OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY ON THE BASIS OF PLASTIC INTONATION

Стаття розкриває особливості реалізації настановно-орієнтаційного етапу формування художньо-творчого сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії засобами пластичного інтонування. Розроблено та апробовано методіку формування художньо-творчого сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Сформульовано завдання першого етапу формувального експерименту, апробовано авторські навчальні методи, що сприяють реалізації поставленої мети. Концептуальні положення методіки

формульованого етапу педагогічного експерименту спрямовано на формування визначених нами структурних компонентів означеного феномена, а саме: ціннісно-сміслового, фізіологічного, фахово-компетентісного, творчо-результативного.

Ключові слова: *настановно-орієнтаційний етап, формування художньо-творчого сприйняття, майбутні вчителі музичного мистецтва та хореографії, засоби пластичного інтонування.*

Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до практичної діяльності з учнями є переконливе тлумачення та яскрава передача художньо-образного змісту творів музично-хореографічного мистецтва. У цьому зв'язку набуває актуальності проблема формування художньо-творчого сприйняття майбутніх учителів музики і хореографії засобами пластичного інтонування, що забезпечує можливість емоційного впливу на учнів, прищеплення в них інтересу до музично-виконавської діяльності (А. Болгарський, К. Завалко, А. Козир, Л. Масол, Г. Падалка, В. Федоришин, О. Щолокова, Д. Юник та ін). З цією метою нами були сформульовані завдання формульованого експерименту, що сприяли реалізації визначеної мети.

Доцільно підкреслити, що отримані результати констатувального дослідження показали, що переважна частина майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії недостатньо усвідомлює важливість творчого сприйняття під час фахової підготовки до музично-педагогічної діяльності, та не виявляє інтересу до засобів пластичного інтонування. Навчальна робота студентів над музичним твором має бути націлена на музично-педагогічну діяльність вчителя музичного мистецтва зі школярами, і включати самостійну роботу з інформаційними ресурсами, музичною літературою, а розвиток особистісно-пошукової активності студентів передбачає залучення їх до музично-творчої діяльності з використанням засобів пластичного інтонування, навчальної наочності, засобів мультимедіа.

Зазначимо, що нами було взято теоретичні основи дослідження проблеми формування творчого сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії для розробки змісту формульованого експерименту. Враховуючи принципи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії ми визначили основні концептуальні положення методики формульованого експерименту, що спрямовано на формування визначених нами компонентів, а саме: ціннісно-сміслового, акустично-фізіологічного, фахово-компетентісного, творчо-результативного.

Метою формульованого етапу дослідження було визначено розробити та апробувати методику формування творчого сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Поряд із тим, нами сформульовано завдання формульованого експерименту: апробувати навчальні методи, що сприяють реалізації визначеної мети; простежити процес поетапного формування творчого сприйняття засобами пластичного інтонування; обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність такої методичної системи.

Експериментальна апробація розробленої методики здійснювалась під час формульованого експерименту, що передбачає поетапність. Ми спиралась на те, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії має свою структуру, що передбачає певне розташування компонентів у системі цієї підготовки. Відповідно до кожного з визначених нами структурних компонентів здійснено окреслення, визначення й упровадження змісту етапів формування творчого сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії засобами пластичного інтонування.

Експериментальна робота здійснювалась відповідно до мети, що ставилася на кожному з етапів дослідження. Нами складено технологічну карту формульованого експерименту, що охоплює настановно-орієнтаційний, аналітико-рефлексивний, усвідомлено-поглиблений етапи.

Слід зазначити, що під час першого етапу – настановно-орієнтаційного – здійснювалось формування ціннісно-сміслового та фізіологічного компонентів (актуалізація проблеми

застосування засобів пластичного інтонування під час музично-естетичного розвитку учнів на уроках музичного мистецтва; мотивація студентів до ґрунтовного вивчення сутності вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва зі школярами). Другий етап – аналітико-рефлексивний – спрямовано на формування фахово-компетентісного компонента (аналіз методики пластичного інтонування та її практичного застосування). Третій етап формувального експерименту – усвідомлено-поглиблений – спрямовано на формування творчо-результативного компонента (стимулювання творчого потенціалу студентів; практична реалізація набутих компетентностей). Упродовж трьох етапів здійснювалось становлення індивідуальних якостей творчого сприйняття студентів, спонукання їх до осмислення змісту музичних творів, та висловлення власних відчуттів засобами пластичного інтонування на основі створення інтерпретацій музичного твору. Збагачення особистісного досвіду щодо переживання музики здійснювалось завдяки використанню можливостей засобів мультимедіа, інтерактивних навчальних вправ. Згідно з визначеною метою й завданнями кожного з етапів формувального експерименту нами було розроблено спеціальні методи для забезпечення послідовності процесу формування всіх компонентів структури творчого сприйняття студентів засобами пластичного інтонування.

Розглянемо більш детально перший етап – настановно-орієнтаційний. Зазначимо, що під час проведення цього етапу відбувається формування ціннісно-сміслового та акустично-фізіологічного компонентів. Цей етап було спрямовано на перетворення внутрішніх структур майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії. Здійснюється створення відповідної психологічної установки на основі педагогічного стимулювання художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії для вироблення у них ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Установка на творчу навчальну діяльність студентів передуює виробленню емоційно-забарвленої свідомої орієнтації на музично-педагогічну діяльність. Активізація позитивного ставлення студентів до розвитку власного творчого світосприйняття передбачає розуміння студентами того, що кожен музичний твір є носієм даних вартих захоплення, а навчальна робота над музичним твором сприяє розвитку їх інтелектуальних умінь, музичних здібностей. Комплекс педагогічних дій був направлений на покращення мотиваційної сторони навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Поряд із тим, здійснювався розвиток пізнавальних потреб студентів, підвищення рівня інтересу до музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Зацікавленість студентів вокально-хоровою роботою зі школярами здійснювалось забезпеченням їх навчальними вправами спрямованими на розвиток інтелектуальних умінь, організаційних умінь, а також на розвиток їх слухових уявлень, використання засобів пластичного інтонування, умінь творчої контактної взаємодії з учнями.

Деякі завдання на даному етапі передбачають формування у студентів необхідних теоретичних знань, які забезпечують свідоме виконання ними навчальних дій у різних формах навчальної діяльності. Відбувалось накопичення знань щодо особливостей використання пластичного інтонування у музично-педагогічній діяльності з учнями шкільного віку. Навчальна інформація на даному етапі конструювалась на чітких методологічних позиціях. Паралельно формуванню творчого сприйняття студентів здійснювалось формування знань про творчий компонент музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Осмислення майбутніми вчителями музичного мистецтва основних понять поглиблюється під час перегляду відеоматеріалу вилученого з мережі Інтернет, де вчителі музичного мистецтва з різних країн світу демонструють вокально-хорову роботу з учнями, з використанням засобів пластичного інтонування. Поряд із тим, студентів було забезпечено уривками публікацій фахової періодики про новаторський досвід у галузі музичного мистецтва для здійснення аналізу заповнення "Методичного щоденника". Викладач здійснюючи теоретичне узагальнення знань студентів пов'язував їх зі знаннями про педагогічну творчість учителя музичного мистецтва, які студенти набули під час курсів психології та педагогіки у закладі вищої освіти.

Таке узагальнення опрацьовувалось під час практичних занять із хорового диригування, де студенти вирішували як типові, так і нестандартні навчальні завдання, аналізували різні педагогічні ситуації.

Настановно-орієнтаційний етап зорієнтований на освоєння студентами засобів пластичного інтонування. На цьому щаблі йде спонування студентів до самоконтролю, самоаналізу. Важливо, щоб всі види навчальної діяльності школярів на уроці музичного мистецтва передбачали залучення засобів пластичного інтонування. Здійсненню ефективної педагогічної роботи сприяло націлення студентів до осмислення та оцінювання інформаційного контексту щодо використання пластичного інтонування в роботі з учнями загальноосвітньої школи, а також до самостійного досягнення результату вирішення навчального завдання.

На цьому етапі ми проводили зі студентами бесіди і дискусії на теми: “Як здійснювати самоконтроль під час творчого сприйняття музичного твору”; “Ефективні та раціональні прийоми самостійної роботи над засвоєнням засобів пластичного інтонування”; “Правила ефективної вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку”; надавали поради “Як самостійно працювати над шкільною піснею” (за Ю. Гільбухом). Студентів також було забезпечено навчальними завданнями на використання гіпотези: “Якби, то ...”, “Яким видався б тобі музичний твір, якби під час слухання ти почергово одягав би окуляри з чорними, зеленими та помаранчевими скельцями?”. Ці навчальні завдання передбачають забезпечення студентів музичним матеріалом, і передбачають використання засобів пластичного інтонування. У цьому процесі студенти залучались до виконання навчальних вправ: “Раціональне використання можливостей вокального голосу учнів шкільного віку”; “Інтонційна райдуга”; “Пантоміма”; “Веселий шарж”; “Правильний показ учителя музичного мистецтва та хореографії”; “Можливості пластичного інтонування”. Викладач залучав студентів до виконання пантомімічних вправ, що спрямовані на розвиток їх художньо-образної уяви. Через формування слухорухового еталону, розкриття сенсу пластичного інтонування відбувалось вмотивування студентів до засвоєння способів вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва зі школярами. Також викладач спонукає студентів до складання пам'ятки “Десять правил під час використання засобів пластичного інтонування”.

На стадії підготовки студентів до застосування засобів пластичного інтонування відбувається виховання ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, а також специфіки вокально-хорової роботи зі школярами на уроках музичного мистецтва. На практичних заняттях із хорового диригування педагогічна робота включала використання діалогічних методів навчання, а саме: обмін думками, пояснення, метод контактної взаємодії. Викладач спонукає студентів до розгляду навчальних проблемних ситуацій, а також до висловлення думок. Створюючи умови для активізації комунікативних умінь студентів викладач спрямовує їх до контактної взаємодії.

Визначаючи продуктивні методи, прийоми та форми навчальної роботи студентів над музичним твором, сприятливих для формування їх творчого сприйняття, ми зважали на багатоплановість музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, що детермінує використання цілого комплексу навчальних методів. Зокрема, теоретична підготовка студентів здійснювалась за допомогою інформаційно-рецептивного методу і методу зацікавленості в теоретичних знаннях. На цьому етапі ми застосовували метод спонування до застосування засобів пластичного інтонування, що сприяє необхідності поглиблення знань студентів щодо особливостей вокального голосу учнів шкільного віку, видів навчальної діяльності на уроці музичного мистецтва, різноманітності засобів пластичного інтонування. Поряд із цим, викладач залучав студентів до створення теоретико-інформативної бази даних, музичної бази даних. Студенти здійснювали пошукові операції в мережі Інтернет з використанням Електронної музичної енциклопедії, а також електронних енциклопедій “Мистецтво”, “Музика”, “Опера”, “Балет”.

Нами була врахована необхідність набуття студентами суб'єктивного досвіду. Для цього завдяки навчальним методам планувалась траєкторія особистісного фахового розвитку студентів, формувалась пізнавальна вибірковість, їх емоційність. Виходячи з того, що педагогічна робота над формуванням осмисленого сприйняття у школярів під час навчальної роботи над музичним твором передбачає залучення до взаємодії, що сприяє розвитку їх емоційно-естетичного ставлення до музики, оскільки музичні твори на уроках музичного мистецтва виконують розвивальну функцію. Завданням учителя музичного мистецтва постає допомогти учням розібратись у потоці даних, сприйняти їх належним чином. Викладач залучав студентів до врахування під час навчальної роботи над завданнями необхідності спонукання вчителем музичного мистецтва школярів до: визначення характеру музики, настроїв; надання характеристики художнього образу; визначення засобів музичної виразності (елементи музичної мови); визначення жанрових особливостей музики (пісня, танець, марш); оркестрування засобами пластичного інтонування (імітація гри на музичних інструментах). Поряд із цим, учитель музичного мистецтва здійснює: невербальну комунікацію з учнями; розвиває їх музикальність, що включає розвиток мелодичного, гармонічного, метро-ритмічного слуху; розвиток музичного мислення учнів, їх музичної пам'яті, музичної уяви, виконавської надійності, артистизму, виховання гнучкості та швидкості розумових та емоційних дій; формування вміння адекватного сприйняття художніх образів, вміння здійснювати самоконтроль.

Формування й закріплення професійних знань, розвитку вмінь самостійного мислення, а також уміння орієнтуватись у новій ситуації, знаходити підходи до вирішення навчальної проблеми здійснювалось дедуктивним методом, за яким здійснюється перехід від загального до окремого, та забезпечується структурна організація навчальної діяльності студентів, налагоджується тісний зв'язок елементів мистецьких знань у його системі. За допомогою репродуктивного методу уможлиблювалось залучення студентів до відтворення готових зразків. Цей метод забезпечує можливість передачі вчителем музичного мистецтва школярам певного обсягу знань, умінь щодо пластичного інтонування за невелику кількість навчального часу. Метод синектики передбачає поєднання декількох методів, які наближені до ділової гри (урок-змагання, урок-подорож). Проблемний метод ми використовували для покращення засвоєння студентами фактичного матеріалу. Викладач використовує проблемні квазіпрофесійні завдання і залучає студентів до вирішення квазіпрофесійної проблеми, розкриття алгоритму дій. До того ж, викладач спонукає студентів до використання додаткової музичної літератури, інформаційних ресурсів мережі Інтернет для того, щоб студенти мали змогу послідовно структурувати матеріал, усвідомили системні зв'язки і логіку взаємозв'язку окремих тем музично-естетичного розвитку школярів.

Різноманітні прийоми активізації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії використовувались на практичних заняттях із хорового диригування за методами: метод емоційного заряду (О. Щолокова), метод наслідування (набуття вміння організовувати вокально-хорову роботу зі школярами на уроках музичного мистецтва, демонструвати правильний показ вираження особливостей музики у рухах), індуктивний метод (студенти навчаються встановлювати причинно-наслідкові залежності між музикою та її вираженням у рухах, висувати проблеми, долати суперечності), метод спільного пластичного інтонування (набуття комунікативних умінь, а також вміння відчувати іншого, створювати композицію яка відповідає загальній ідеї висловлення музичної думки у рухах), демонстраційно-образні методи, вирішення дидактично-методичних завдань.

Поряд із цим студенти залучаються до самостійної навчальної діяльності. Завдяки введенню методів "Самостійне опрацювання даних", "Один – багато", "Особистісної зацікавленості у формуванні творчого сприйняття" тощо уможлиблюється спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до самостійного опрацювання науково-методичної літератури, роботи з ресурсами міжнародної мережі Інтернет, та використання можливостей засобів мультимедіа. Усі методи спрямовувались на даному етапі на здійснення

установки щодо опанування студентами цінностями музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Під час методу workshop ми залучали студентів до групової форми навчальної діяльності, що передбачає інтерактивну форму навчальної діяльності. За допомогою цього методу вирішуються такі завдання, як підвищення мотивації студентів, посилення інтенсивності навчальної роботи, а також щодо цілеспрямованості самостійної роботи.

Контрольна перевірка педагогічної роботи ціннісно-сислового та акустично-фізіологічного компонентів сформованості творчого сприйняття, стосовно рівнів ціннісного ставлення студентів до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва і засвоєння комплексу педагогічних, акустичних і фізіологічних основ розвитку музикальності учнів показали значні відмінності якісних і кількісних показників у результатах навчальної діяльності учасників експериментальної та контрольної груп.

У висновках доцільно зазначити, що саме настановно-орієнтаційний етап формування творчого сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії був спрямований на використання різних способів педагогічного впливу на процес формування їх стійкої мотивації до систематичної роботи спрямованої на підвищення індивідуального рівня розвитку. Адже саме настановно-орієнтаційний етап уможливорює формування ціннісно-сислового та акустично-фізіологічного компонентів творчого сприйняття. Для ефективного здійснення педагогічної установки на якісне набуття фахових компетенцій необхідним є і виховання ціннісного ставлення студентів до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, і зацікавлення студентів процесом творчої роботи над навчальними завданнями.

Список використаних джерел

1. Беземчук Л. Пластичне інтонування як вид творчої діяльності на уроках музичного мистецтва в школі // Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: матеріали міжнародного науково-практичного семінару. Умань : Візаві, 2013. С. 15-18.
2. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. Москва : ВЛАДОС, 2003. Т.1. 312 с.

The article reveals the peculiarities of the implementation of the orientation stage of formation of artistic and creative perception of future teachers of musical art and choreography by means of plastic intonation. The method of formation of artistic and creative perception of future teachers of musical art and choreography is developed and tested. The task of the first stage of the forming experiment is formulated, the author's teaching methods are tested, which help to achieve the set goal. Conceptual provisions of the methodology of the forming stage of the pedagogical experiment are directed at the formation of the structural components of the phenomenon we have identified, namely: value-semantic, physiological, professional-competence, creative and productive.

The guiding-orientation stage was aimed at transforming the internal structures of the future teacher of musical art and choreography. The creation of the appropriate psychological setting is based on the pedagogical stimulation of the artistic and aesthetic needs of future teachers of musical art and choreography in order to develop their value relation to the musical and pedagogical activity of the teacher of musical art. The installation on the creative educational activity of students is preceded by the development of an emotionally-colored conscious orientation towards musical and pedagogical activity. The activation of the students' positive attitudes towards the development of their own creative world perception involves students' understanding of the fact that every musical work is the bearer of these valuable admiration, and the educational work on musical composition contributes to the development of their intellectual skills, musical abilities.

The complex of pedagogical actions was aimed at improving the motivation side of the educational activities of future teachers of musical art and choreography. At the same time, the development of cognitive needs of students, increased interest in the musical and aesthetic development of students of general

education. Students' interest in vocal-choral work with schoolchildren was provided by providing their educational exercises aimed at developing intellectual skills, organizational skills, as well as the development of their auditory concepts, the use of plastic intonation tools, and the ability to engage in creative contact with students.

Orientation stage of formation of creative perception of future teachers of musical art and choreography was aimed at using different methods of pedagogical influence on the process of formation of their stable motivation to systematic work aimed at increasing the individual level of development. It is precisely the orientation stage that enables the formation of value-semantic and acoustic-physiological components of creative perception. For the effective implementation of the pedagogical system for qualitative acquisition of professional competencies, it is also necessary to raise the value attitude of the students towards the musical-pedagogical activity of the teacher of musical art, and the interest of students in the process of creative work on educational tasks.

Key words: orientation stage, formation of artistic and creative perception, future teachers of musical art and choreography, tools of plastic intonation.

УДК 791.622:7.071.1

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.70-76

Валерія Домбровська, Вікторія Приліпко
Valeriia Dombrovska, Viktoriia Prylipko

МЕТОД ТЕАТРАЛЬНОЇ ЕКСПРЕСІЇ

METHOD OF THEATRICAL EXPRESSION

Проаналізовано проблему розвитку творчих здібностей та експресії в професійній діяльності акторів. Розглянуто закономірності й особливості відтворення сценічних емоцій акторів та режисерів театру, кіно, серіального виробництва, радіо, дублювання та телебачення. Обґрунтована метода театральної експресії. Доведено, що у своєрідності динаміки емоційного стану актора в образі ролі утілюються, проте, естетичні особливості і даного конкретного спектаклю, зокрема, специфічні особливості його ритмічної побудови.

Ключові слова: здібності; експресія; професійність; продуктивні функції емоційної пам'яті; особистість; актор; режисер; сценічні емоції.

У статті аналізуються проблеми розвитку творчих здібностей та емоційності майбутнього актора та режисера театру і кіно. Сутність експресії ґрунтується на підсиленні (інтенсифікації, збільшенні) виразності. Експресивність тісно пов'язана з емоційністю, що спричинилося до ототожнення деякими вченими цих понять. Але експресія, експресивність може пронизувати як емоційне, так і інтелектуальне і вольове у їх вияві, що є сьогодні першочерговим завданням фахової освіти, адже залежно від того, наскільки буде реалізований творчий потенціал кожного спеціаліста у своїй професійній сфері, залежить прогрес країни і майбутнє держави в ХХІ ст.

Залежно від сфери використання (психологія, мовознавство, лінгвокультурологія, мистецтвознавство, театрознавство тощо) розуміння експресії варіюється залежно від точки зору і координат його використання.

Важливий внесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва зробили філософи: І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; науковці: Н. Таршиз, Ю. Борєв, В. Ванслов, Б. Галєєв, М. Каган, В. Міхалєв, В. Скатерщіков та інші. Ґрунтовними є праці зарубіжних і вітчизняних театрознавців і практиків: П. Саксаганського, Леся Курбаса, А. Таїрова, Д. Стреллера, М. Крапівки та ін.

© Валерія Домбровська, Вікторія Приліпко, 2019

Мета статті – розглянути можливість формування експресивності студентів. Проаналізувати можливість удосконалення методів і засобів роботи, педагогічні умови в галузі театрального та кіно мистецтва [20].

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі завдання: проаналізувати проблему розвитку творчих здібностей та експресії в професійній діяльності акторів; розглянути закономірності й особливості відтворення сценічних емоцій акторів та режисерів театру, кіно, серіального виробництва, радіо, дублювання і телебачення; обґрунтувати методу театральної експресії.

Важливий внесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва внесли філософи І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; науковці Н. Таршиз, Ю. Борєв, В. Ванслов, Б. Галєєв, М. Каган, В. Міхалєв, В. Скатерщіков та ін.

Значущими є праці зарубіжних та вітчизняних театрознавців та практиків (П. Саксаганський, Л. Курбас, А. Таїров, Дж. Стеллер, М. Крапівка, О. Балабан та ін.).

“Суть театру можна пізнати лише через театр”, – писав видатний театральний режисер Дж. Стреллер [21]. Так театральний режисер визначив деяку беззахисність театру: “живе одну мить і відразу згорає”.

Театр – це один із найдавніших видів мистецтва дає змогу людині за допомогою рухів, слів, жестів, одягу та “мови” тіла у лаконічній та розважливій формі відобразити увесь навколишній світ та, напевно, усю гаму її внутрішніх переживань [12].

Тільки “живе” може породжувати інше “живе”, а спектакль, роль повинні бути наповнені кров'ю. Такий добуток може створити тільки актор, що опанував “повноорганістю”. Але потрібне постійне духовне підживлення, тренування “усього себе усім собою”.

Якщо молода людина дійсно прийшла в “свою професію”, то досить рано в неї виникає потреба “збирання”, тобто споглядання за іншими людьми, накопичення – через це професійне споглядання – чужого психофізичного досвіду. Окрім бурхливого, акцентованого темпераменту, сценічної уяви та афективної емоційної пам'яті до професійних здібностей актора варто додати щиросердечну щедрість і пристрасність – одна з обов'язкових якостей. Дослідник творчості В. Комісаржевської пише про “першопричину її романів”, – “вони їй були необхідні потім, щоб не згасла пам'ять про цей вищий ступінь людських відносин. Досконале володіння мовою пристрасі відкривало простір почуттям на сцені. Це джерело і школа емоцій. Тут виховувалася їхня культура”. Акторка писала: “Коли в мене немає внутрішніх тортувань, я страшно нещаслива” [1]; [11].

Професійні функціональні органи актора формуються спеціально як необхідне професійне оснащення актора. На їхні якості і властивості впливають принципи акторської гри конкретної театральної школи та історична епоха, що обумовлює конкретний зміст думок, дій і почуттів актора на сцені. Природа акторських переживань має не тільки біологічний але й історичний характер, і формується ззовні, у ході оволодіння культурою, що їй надано акторові у певний історичний час.

Незаперечна тісна залежність функціональних органів, – що розвиваються, – актора з його рисами характеру, з його реакцією на зовнішнє середовище, успіх у публіки, статусне становище на курсі, потім у трупі.

Сценічні емоції – це функціональний орган актора, сформований спеціально – в ході професійного навчання, тобто сценічні емоції відмінні від життєвих емоцій і створюються як у своїй внутрішній так і в зовнішній формах.

Професійні якості актора є якісь новотвори, сформовані в ньому, у його тілі в ході навчання. Ці сформовані якості актора виявляються як спеціальні здібності актора діяти на сцені в ролі персонажа, відповідно до еталонів тієї театральної школи, у якій він вихований, а також з установками, отриманими від режисера в репетиційному процесі.

Професійні якості актора мають дієву, активну природу: вони формуються в нього за допомогою виконання великої кількості вправ, завдань, навчального акторського тренінгу і зіграних у вузі навчальних ролей, створених при активній участі педагогів.

На жаль, частина найважливіших дій зі створення концепції ролей у навчальних роботах традиційно автоматично бере на себе педагог, навіть не задумуючись про те, що в такому випадку сукупність дій, зв'язаних із самою сутністю роботи актора над роллю, освоюється дефектно, оскільки випадає головна індивідуально-професійна ланка найважливіших професійних дій. У силу того, що дії ці проходять в глибинах свідомості педагога і виявляються в “світлім полі” його свідомості лише у вигляді кінцевого (очікуваного від студента) результату, вони найменше стають об'єктом пізнання, формування відповідних умінь в студента-актора [13]; [18].

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній та спеціальній літературі, класифікація критеріїв та показників.

Відповідно до завдань педагога, студент виконує дії, частина яких виражена зовні, він спілкується з конкретними партнерами-персонажами. При цьому питома частина внутрішньої дії, призначеної для того, щоб породити самому зовнішні дії, залишається поза полем зору і педагога, і студента: першого – у силу звичності ситуації, а другого – у силу його недосвідченості і складності рішення багатьох нових для нього задач. Однак, опановуючи професію в обхід цих її найважливіших дій, майбутній актор перекручено усвідомлює та оцінює ті проблеми, що поставити перед ним гра в кожній новій ролі. В результаті він постійно пропускає етап, на якому створюється головне в ролі – її трактування, її сутність; не породжуються взагалі або атрофуються через непотрібність професійні блоки ініціативного творчого мислення і продуктивної уяви. Не відбувається пізнання шляхів та способів створення ролі як перевтілення в образ персонажа.

Формування буквально всіх якостей актора в ході навчання, а потім – у всій його професійній діяльності не заперечує, а припускає активну роботу його свідомості і психіки в цілому. Дуже важливо зрозуміти: більша частина сценічних дій актора мають зовнішню ланку (зовнішню форму), що ми спостерігаємо, і внутрішню ланку (внутрішню форму), невидиму нами роботу психіки. Це єдність зовнішньої та внутрішньої ланок, сформованих здібностей людини здійснювати доцільні дії, необхідні для його життєдіяльності, у психології називають “функціональними органами” за аналогією із морфологічними органами тіла, “одержуваними” людиною від народження. В міру розвитку акторського мистецтва приходило усе більше розуміння взаємозалежності внутрішньої і зовнішньої ланок у його професійній діяльності.

Треба завжди шукати конфлікт дії та тексту. Постановник повинен вміти донести актору його дію в сцені одним реченням, з використанням дієвого дієслова (дієслова: любити, спати, чекати, скучати – тобто фактично характеризуючи стан персонажу – не дієві). Наприклад, принизь, звелич, зацікав, налякай, доведи, спіймай, застережи, вибачитися, вибач, хизуйся, зневаж, драгуй, дражни, провокуй, іронізуй, підбурюй, слідкуй, контролюй, подави, переконай, інструктуй, командує, підстигни, перевір, благай, проси, вмовляй тощо [2]; [5].

Особливе місце займає очолювальна потреба персонажа – надзадача ролі. Це головна мета життя сценічного образу, що підпорядковує собі всі приватні цільові установки, складові цього життя. Трудність вербалізації цього уявлення, що належить сфері неусвідомлюваного, отримала віддзеркалення в уявленні, згідно якому щастя – це стан, коли людина не питає про те, що таке щастя. Мета художника – це не просто якась ідея, думка, ідеологічна конструкція. Будучи тісно пов'язана зі світоглядом художника, з його громадянською позицією, мета не тотожна їм і по суті своїй не піддається прямому словесному визначенню. Вона втілюється в образі життя режисера, артиста, в діяльності, що реалізовує головну життєву мету художника.

Надзавдання не перекладається на мову логіки. “Я сказав те, що сказав” – природна відповідь художника на питання про зміст його твору. Єдиний спосіб, який має в своєму

розпорядженні актор для того, щоб зробити своє повідомлення надбанням інших людей, полягає в сценічному бутті дійової особи, що ним зображується, у вчинках сценічного персонажа, в його поведінці. Надзавдання не передує творчому акту, а виявляється в нім самому. Проникнення в сферу мотивів особи, що зображується, носить багато в чому характер інтуїтивної здогадки, неусвідомлюваного замикання внутрішнього світу персонажа і власного світу актора. Процес пошуку надзавдання ролі та вистави в цілому обумовлений не тільки якістю домінуючої потреби, але й раніше накопиченим досвідом, зафіксованим в свідомості та підсвідомості художника. Йдеться не тільки про свідомо організований досвід, отриманий в процесі вивчення п'єси, супутніх матеріалів, її сценічної історії тощо, але й про соціально-психологічний досвід артиста та режисера в широкому сенсі слова, про соціальний контекст пошуку надзавдання сценічного образу [14; 19].

Сценічне переживання повинне виражати певні духовні цінності, хоч би в якійсь мірі, відповідати контексту досвіду, культури, системі цінностей цієї категорії глядачів.

Таким чином, у процесі пошуку надзавдання ролі стикаються дві протилежні тенденції: необхідність утілення в образі ролі власної художницької індивідуальності та необхідність включення цього образу в певний соціально-психологічний контекст. Очевидно, що ослаблення першої з цих тенденцій веде до банальності, вторинності результатів творчого процесу. Проте й дуже виражена невідповідність створюваного на сцені образу визначеним суспільно визнаним цінностям здатна привести до серйозних деформацій у процесі сприйняття художнього твору [9; 17].

Таким чином, люди із здібностями до режисерської та акторської діяльності характеризуються вельми вираженою незалежністю по розумових і світоглядних компонентах і підлеглістю – за поведінковими і емоційними. Незалежність, критичність мислення, самобутність світогляду, – риси, що відрізняють творчо обдарованих осіб незалежно від роду діяльності. Поведінкова та емоційна залежність – риси, що безпосередньо відображають специфіку вимог театрального мистецтва: підпорядкування пропонованим обставинам, запропонованим драматургом, шанобливе відношення до тексту автора, підпорядкування сценічного переживання, поведінки актора на сцені системі строго певних обставин – один з найбільш специфічних моментів акторської творчості. Саме це поєднання характеристик незалежності – підлеглості в структурі особи актора і обумовлює можливість реалізації в сценічному образі “індивідуальної ідеї” артиста та водночас – безболісного “включення” цієї ідеї в певний соціальний контекст [6; 15].

Найважливішим моментом у процесі створення сценічного образу є не тільки розуміння над завдання ролі (кінцевої мети дій особистості, що зображується на сцені), але й привласнення цієї реально не існуючої, уявної мети, її актуалізація, що перетворює мету дій сценічного персонажа в нібито реальну мету дій суб'єкта творчого процесу. Такого роду актуалізації сприяє висока напруженість внутрішнього життя, суб'єктивність, своєрідна відірваність від реальності. Наявність над завдання – необхідна умова нормального творчого самопочуття актора на сцені. Надзавдання виступає як мета, зовнішня по відношенню до дії, що реалізовує конкретне приватне завдання. Зосередженість на цій перспективній меті, спрямованість зовні або, точніше, достатня вираженість властивостей особи, що забезпечують можливість реалізації цієї спрямованості, виступає як істотна ознака здібності до нормального творчого самопочуття в екстремальних умовах сценічного втілення вистави [3].

Зрозуміло, актор може і не володіти в повній мірі тими ідеальними внутрішніми властивостями, які явно проступають у його зовнішньому вигляді. Цей дефіцит заповнюється наявністю безкорисливої та само цілісної потреби донесення до глядача над завдання конкретного образу, досягнення життєвої мети [7].

Сценічна чарівливість – це перш за все привабливість, пристрасного та глибоко особистого прагнення актора повідомити щось таке, чим володіє він, актор, і що глядачеві належить від нього дізнатися. Оскільки це повідомлення реалізується не безпосередньо, а трансформується

в мотиви дій особи, що зображується на сцені, недосвідченому глядачеві часто важко відокремити чарівливість особистості актора від чарівливості створюваного ним образу.

Найважливішим моментом в процесі створення сценічного образу є необхідність утримання цієї далекої, перспективної, кінцевої мети дій актора в образі ролі. Це досягається за допомогою волі [10; 16].

Воля – це специфічна потреба подолання перешкод, яка відрізняється від інших потреб тим, що завжди прирощена до якої-небудь іншої потреби, що ініціювала поведінку та породила необхідність подолання. Воля сприяє трансформації потреби, стійко домінуючої в структурі потреб даної особистості, в зовнішню поведінку, у вчинок, в дію. За наявності потреби, перешкода на шляху до її задоволення активує два самостійні мозкові механізми: нервовий апарат емоцій та структури реакції подолання. Позитивне значення емоцій полягає в гіперкомпенсаторній мобілізації енергетичних ресурсів, а також в переході до тих форм реагування, які орієнтуються на широкий круг імовірно значущих сигналів. Достоїнства емоцій діалектично обертаються їх уразливими сторонами. Справа не тільки в марнотратстві, неекономності емоційного реагування: активізуя пошук, емоції завжди містять небезпеку відходу від мети, небезпеку сліпого перебору варіантів методом проб та помилок. В цьому відношенні воля копіює вразливі сторони емоційного збудження, сприяючи утриманню первинної мети. Разом з тим воля поведінка може з'явитися джерелом позитивних емоцій до того, як буде досягнута кінцева мета: потреба в подоланні перешкоди задовольняється самим фактом подолання навіть в тому випадку, якщо кінцева мета дії залишається як і раніше далеко. Але й воля має свою “ахіллесову п'яту” у вигляді надмірної локалізації творчого пошуку. От чому психологічно оптимальним в творчості слід визнати поєднання сильної волі з високим рівнем емоційної збудливості. Саме тому всі справжні артисти та режисери є “акцентуйованими особами” [4].

Уривчастість, дискретність емоційного стану прямо і безпосередньо пов'язана з найбільш загальною характеристикою умовності сценічного уявлення – умовністю перевтілення, що якнайповніше виражається у феномені “роздвоєння” свідомості актора, що діє на сцені, – на свідомість ролі і свідомість власне актора. Скороченість, висока швидкість зміни емоційних реакцій пов'язана з ще однією з найбільш загальних характеристик умовності театрального уявлення – умовністю сценічного часу, що полягає в “стисненні” реального часу, в збільшенні інформативності “сценічного повідомлення”. Інакше кажучи, зазначена своєрідність динаміки сценічного переживання і є найбільш безпосереднім виразом тієї природи умовності, яка властива даному виду художньої творчості – сценічному мистецтву [8].

У своєрідності динаміки емоційного стану актора в образі ролі утілюються, проте, естетичні особливості і даного конкретного спектаклю, зокрема, специфічні особливості його ритмічної побудови. Таким чином, в своєрідності динаміки сценічного переживання безпосередньо втілюються як найбільш загальні, так і суто індивідуальні прояви умовності сценічного уявлення. Точність відтворення актором інтенсивності емоційних реакцій, заданих в сценічному сюжеті, теж обумовлена своєрідністю динаміки сценічного переживання. У свою чергу точність відповідності модальності відтворених актором емоційних реакцій обставинам життя особи, що зображується ним, також пов'язана з цією своєрідністю: тимчасове обмеження їх вегетативного компоненту забезпечує порівняно легкий та швидкий перехід з одного емоційного стану в інший, дозволяючи уникати “накладення” подальшої емоційної реакції на попередню, що особливо важливе в умовах підвищеної “щільності” сценічного часу.

Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі виховання фахівців аудіовізуального мистецтва та виробництва.

Список використаних джерел

1. Бобошко Ю.М. Режисер Лесь Курбас. Київ, Україна : Мистецтво, 1987.
2. Борисова М.Н. Некоторые проблемы психофизиологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. № 5. 1976. с. 19-36,

3. Волицька І. Театральна юність Леся Курбаса (проблема формування творчої особистості). Львів, Україна : Ін-т народознавства НАН України, 1995.
4. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера. Москва, Россия : Наука, 1936.
5. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб., Россия: Издательство "Речь", 2001.
6. Гротовский Е. Действие буквально. [Электронный ресурс]. 1979. Доступно: <http://www.gnozis.info/?q=node/4339>
7. Гротовский Е. От Бедного Театра к искусству-проводнику. Москва, Россия : Артист. Режиссер. Театр, 2003.
8. Гротовский Е. Искусство, как средство передвижения. [Электронный ресурс]. 2018. Доступно: <http://libelli.ru/forarts/grotovsk.htm>
9. Гротовский Е. ПеРфОрМеР. [Электронный ресурс]. 2018. Доступно: <http://libelli.ru/forarts/grotovsk.htm>
10. Кісін В. Режисура як мистецтво та професія // Телерадіокур'єр. № 6. 2000. с. 10-17.
11. Кочнев В.И. "Исследование динамических характеристик эмоциональной реактивности в связи с проблемой актерских способностей // Вопросы психологии. № 5. 1986. с. 153-160.
12. Крапівка М.В. Основи сценічного та екранного мистецтва. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: <http://socgum.mdpu.org.ua/>
13. Крапівка М.В. Театрознавство. Київ, Україна : МДПУ, 2008.
14. Лабінський М.Г. Курбас Лесь. Філософія театру. Київ, Україна : Видавництво Соломії Павличко "Основи", 2001.
15. Лабінський М.Г. Лесь Курбас: спогади сучасників. Київ, Україна : Мистецтво, 1969.
16. Леонгард К. Акцентуированные личности. Москва, Россия : Наука, 1981.
17. Саксаганський П.К. Думки про театр. Київ, Україна : Мистецтво, 1955.
18. Симонов П.В. Мотивированный мозг. Москва, Россия : Наука, 1987.
19. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. Москва, Россия : Наука, 1984.
20. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 8-ми томах. Москва, Россия : Искусство, 1954. Т. 1.
21. Стреллер Дж. Театр для людей. Москва, Россия : Молодая гвардия, 1984.

The problem of development of creative abilities and expression in professional activity of actors is analyzed. Professional functional organs of the actor are formed specifically as the necessary professional equipment of the actor. Their qualities and properties are influenced by the principles of acting of a particular theater school and the historical era, which determines the specific content of the actor's thoughts, actions and feelings on the stage. The nature of the actor's experience is not only biological but also historical, and is formed from the outside, in the course of mastering the culture that it is given to the actor in a certain historical time. Undoubtedly, the close dependence of the functional organs, – developing, – the actor with his character traits, with his reaction to the external environment, success with the public, status position on the course, then in the troupe. Stage emotions are a functional organ of the actor, formed specifically in the course of professional training; that is, stage emotions are different from life emotions and are created both in their internal and external forms. The regularities and peculiarities of reproduction of the stage emotions of the actors and directors of theater, cinematography, film production, radio, duplication and television are given. The method of theatrical expression is substantiated. It is proved that in the peculiarity of the dynamics of the emotional state of the actor the image of the role embodies, the aesthetic features of this particular performance, in particular, the specific features of its rhythmic structure. Thus, in the peculiarity of the dynamics of the stage experience, both the most general and purely individual manifestations of the conventionality of the stage performance are directly embodied. The accuracy of the actor's reproduction of the intensity of emotional reactions specified in the

stage story is also due to the peculiarity of the dynamics of the stage experience. In turn, the accuracy of the modality of the emotional reactions recreated by the actor to the circumstances of the life of the person depicted by him is also associated with this peculiarity: the temporary restriction of their vegetative component provides a relatively easy and rapid transition from one emotional state to another, allowing to avoid “superposition” of further emotional reaction to the previous one, which is especially important in conditions of increased “density” of stage time.

Key words: abilities; expression; professionalism; productive functions of emotional memory; personality; actor, director; stage emotions.

УДК 377.091.32:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.76-79

Лев Законець
Lev Zakopets

УРОК МУЗИКИ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ У ДІТЕЙ ЛЬВІВСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ім. С. КРУШЕЛЬНИЦЬКОЇ

MUSIC LESSONS AS A MAIN COMPONENT OF DEVELOPING CHILDREN'S MUSICAL TASTE IN LVIV SECONDARY SPECIALIZED MUSIC FORDING SCHOOL NAMED AFTER S. KRUSHELNITSKIY

У статті досліджується процес формування музичного смаку у дітей Львівської середньої спеціалізованої музичної школи-інтернату ім. С. Крушельницької на уроках музики. Подаються рівні розвитку музичного смаку (високий, середній, низький). Розглядається, усвідомлення виразних засобів музики, за допомогою чого композитор досягає естетичного ефекту і те, як музичний образ діє на слухача та встановлюються причинно-наслідкові зв'язки між емоційним змістом музичного образу і засобами його виразності.

Висвітлено питання навчання дітей у Львівській середній спеціалізованій музичній школі-інтернаті ім. С. Крушельницької таким чином аби учні сприймати музику свідомо, щоб вони її глибше переживали та відчували.

Ключові слова: музичний смак, знання, уміння, сприйняття, музичний образ.

Виникнення у нашій свідомості природних, закономірних асоціацій музики з самим життям, іншими жанрами мистецтва переконує нас у величезних можливостях музичного виховання, яке фактично дає людині ключ до сприйняття, розуміння образного світу прекрасного. Володіння таким ключем – це важлива передумова формування не лише дійсно прекрасного в усіх значеннях, але, що важливо, – формування смаку.

Учні можуть по-справжньому любити серйозну музику, але головне – вони повинні стати культурними слухачами, активно і з цікавістю сприймати музику, виробити своє ставлення до почутого.

Якщо діти чують високохудожню музику, вони нагромаджують досвід переживання і усвідомлення вагомих інтонацій музики різних епох і стилів, у них формуються основи музичного смаку. Набуваючи певних знань, умінь і навичок про музику, школярі залучаються до музичного мистецтва. Потрібно досягти такого ефекту, щоб у процесі музичного виховання набуття цих знань, умінь і навичок сприяло формуванню музичного мислення, уяви, мистецького смаку.

Проблемою становлення музики як мистецтва займалися О. Апраксина, О. Радинова, Г. Лешакова, Е. Рибалкіна, Л. Школяр, А. Юсфін та багато інших учених і педагогів. Проблемою формування музичного смаку займалися Б. Бечак, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко, Д. Кабалевський, О. Радинова, О. Палаженко та ін. Сьогодні у сучасних школярів є змога вивчати спадщину світової музичної культури, зробити його своїм духовним надбанням.

Проблема розвитку музичного смаку школярів привертає увагу багатьох дослідників. Не дивлячись на велику кількість робіт у цій галузі, вона все ще продовжує залишатися актуальною. Проблема полягає у відсутності музичної культури підростаючого покоління, а значить і музичного смаку. Зараз люди живуть у такий час, коли музику можна почути практично скрізь. Цьому сприяють радіо, телебачення, а також доступність музичного матеріалу (аудіо, відео).

Разом із цією легкодоступністю відбувається знецінення музики. Вона перетворюється на шум. Люди просто не вміють слухати музику серйозно. Виховання дитячого музичного смаку – питання складне і мало вивчене. Спостерігаючи за дітьми, легко переконатися в тому, що одні з них вважають за краще співати або танцювати, грати на музичних інструментах або слухати музику. Це говорить про різноманітність дитячих смаків, які необхідно постійно розвивати й удосконалювати.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної музикознавчої, педагогічної літератури з вивчення проблеми розвитку музичного смаку дозволив висунути таку гіпотезу: якщо проблема розвитку музичного смаку у школярів така важлива, то необхідно побудувати свою діяльність так, щоб зуміти зацікавити їх високохудожньою музикою через знайомство з різними стилями і напрямками музики.

Низка учених працювали над проблемою розвитку музичного смаку. Особливий внесок зробила В. Шацька [4, с. 54], яка вважала, що музичний смак розуміється, як певний рівень музично-поетичних вистав, який дає змогу відзначати і цінувати прекрасне в музиці, тобто її ідейність і змістовність, правдивість і щирість відчуттів, яскравість і переконливість музичних образів і всіх виразних засобів музичного твору. На основі цих вмінь активного сприйняття і першої критичної думки з'являється великий інтерес і задоволення від достовірно художньої музики у всіх її видах, включаючи і образи народної творчості, і доступні твори великих композиторів минулого, і найрізноманітнішу за жанрами, але високоякісну музику сучасних авторів.

Виховання активного слухача музики пов'язано з двома основними моментами: необхідністю організації всіх умов для активного сприйняття музики та розвитком потреби естетичної думки, без наявності якої не можна уявити собі слухача, що має свої вимоги до музики, своє ставлення, свої смаки.

В умовах музично-просвітницької роботи серед учнів Львівської середньої спеціалізованої музичної школи-інтернату ім. С. Крушельницької сприйняття музики не може формуватися самостійно. Дітям особливо необхідні художня і педагогічна допомога, керівництво вчителів. Потрібна науково-дослідна і експериментальна робота і педагогів, і психологів, і музикантів, щоб перевірити правильність шляхів допомоги у становленні відповідного сприйняття музики.

У вихованні музичного смаку значне місце займають літературно-музичні теми, де у зв'язку з бесідою про творчість якого-небудь письменника або поета показується віддзеркалення його творчості в музиці. Музичні інтереси молодших класів мають свої особливості і труднощі. Молодші школярі хочуть знати і розуміти музику, але, в більшості випадків, не мають достатніх навиків слухати і сприймати її. Звідси велике прагнення до читання книг про музику і до лекцій. Зазвичай перші ж кроки справжнього спілкування з музикою викликають дуже великий інтерес до неї і прагнення глибше проникнути в різні сфери музичного мистецтва.

Н. Брюсова, вважає, що певні знання і уміння, все те нове, що відкриває школа дитячому розуму, повинні приходити дітям в живому вигляді, таким, яким усе це приходить до нас у житті. Треба, щоб, проникаючи в ці незнайомі ще розуму речі, відчуття дітей розкривалося для життя як можна повніше, щоб широкий, багатозвучний світ розкривався перед ними і щоб

вони, через ці нові знання, входили в нього всією своєю життєвою істотою, радіючи життю. І цьому може найкраще допомогти музика [2, с. 75].

В. Багадуров, Т. Беркман, Д. Локшин, М. Румер уважали, що освоєння музичних творів передбачає повноцінне їх сприйняття, тобто слухання і розуміння [5, с. 35].

На жаль, до цього часу питанню сприйняття в нашій музично-педагогічній практиці приділяється недостатня увага, особливо на перших етапах музичного виховання. В той же час не можна успішно займатися жодною музичною діяльністю, якщо не розвинене сприйняття. Виховання сприйняття може бути здійснене лише при постійній керівній ролі вчителя. Що ж потрібно зробити для того, щоб навчити школярів розуміти і любити музику? Любити музику – означає випробовувати потребу в спілкуванні з нею, переживати її, тобто переживати радість, хвилювання, сум, слухаючи її. Розуміти ж музику – означає сприймати її свідомо, вслухатися в її зміст і форму. Слід відзначити, що поняття “любити” і “розуміти” музику часто ототожнюються. Інколи вони і протиставляються: “Я музику люблю, хоча її і не розумію”.

Ми у Львівській середній спеціалізованій музичній школі-інтернаті ім. С. Крушельницької вчимо дітей сприймати музику свідомо для того, щоб вони її глибше переживали, відчували. Може виникнути питання: чи обов'язково розуміти музику для того, щоб її любити? Адже ми знаємо безліч таких прикладів, коли слухачі (і дорослі, і діти) дуже мало або навіть нічого про неї не знають, але люблять і переживають музику. Проте можна з упевненістю сказати, що сприйняття яскравіше і свідоміше у тих слухачів, що мають підготовку, мають знання про музику.

Слід звернути увагу на те, що твори, які учні здатні емоційно сприйняти, повинні бути дедалі складнішими і більшими за обсягом. Але буває і так, що досить складні твори глибоко сприймаються слухачами невідготовленими. У таких випадках можна з упевненістю сказати, що йдеться про людей в тій чи іншій мірі обдарованих. Недаремно в структуру музичних здібностей видатний учений, професор Теплов уключив не лише слух, але й емоційну чуйність до музики.

Можна виокремити такі рівні розвитку музичного смаку: *високий* – адекватне, естетично-активне досягнення “пікового становлення” в музиці, єдність емоційна і інтелектуальна; точне змістовне висловлення дитиною про сприйняті музичні образи; прагнення сприймати світ музичних образів через взаємозв'язок зі своїм світом; уміння аналізувати, порівнювати музичні образи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між засобами музичної виразності і емоційним змістом музики; уміння оцінювати сам процес і результат сприйняття музичних образів, здатність уявляти, ототожнювати себе з музичним твором; *середній* – досягнення “пікового” полягання в музиці і розуміння музичних образів має не завжди адекватний характер; усвідомлено сприймаються прості, статичні, однозначні музичні образи; прагнення і готовність сприймати світ музичних образів і свій емоційний світ; аналіз музичного образу відбувається за зразком, відсутня самостійність; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між музичним чином і засобами виразності; при інтерпретації емоційного змісту музичного образу мова не розгорнута, орієнтована на стандарт; *низький* – відсутній інтерес до сприйняття музичного образу; сприйняття і розуміння музичних образів неадекватне, цілісне, нерозчленоване; спосіб аналізу змісту музичного образу і засобів виразності характеризуються нестійкістю; в пізнанні музичних образів мовні комунікації носять особовий характер, але неадекватні змісту творів і мають слабку емоційну забарвленість.

У процесі спостереження діти з високим рівнем музичного смаку характеризуються цілеспрямованістю, адекватним естетично-активним сприйняттям музики, єдністю емоційного й інтелектуального, диференціацією слухових відчуттів. Внутрішній слух і музичні уявлення пов'язані із здатністю чути і переживати музику в собі.

Учні сприймають, усвідомлюють виразні засоби музики, розуміють, за допомогою чого композитор досягає естетичного ефекту і як музичний образ діє на слухача, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між емоційним змістом музичного образу і засобами його виразності.

Д. Шостакович писав, що любителями і знавцями музики не народжуються, але стають; безнадійних у цьому відношенні людей немає, необхідно пам'ятати, що музичний смак, розуміння музики формується повільно. Збагнути змісту музики може кожен, потрібно лише докласти зусилля, щоб здолати труднощі на початку роботи над собою [5, с. 148].

Музика поширюється в гігантських масштабах за допомогою радіо, телебачення, інтернету, вона стала настільки обов'язковою, що перетворилася на помітний чинник соціального життя, тому про її роль у сучасному суспільстві повинні задуматися представники різних професій, навіть філософи, політики, письменники.

Музика по-своєму формує ціннісні орієнтири суспільства, його ставлення до світу, вчить людей безкорисливо насолоджуватися красою, захоплюватися багатством духовних сил і можливостей людини. В цьому полягає суть естетичної функції.

Отже, потрібно проводити систематичну роботу над формуванням музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку у Львівській середній спеціалізованій музичній школі-інтернаті ім. С. Крушельницької, щоб досягти великих успіхів у музичному розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі. М. : Просвещение, 1983. С. 222.
2. Дмитриева Л.В., Черноиваненко Н.М. Методика музикального виховання в школі. М. : Просвещение, 1989. С. 206.
3. Знаменская И.А. Музыкально-языковой словарь и его роль в формировании слушательской культуры школьников. Ростов Н/Д : Изд-во обл. ИУУ, 1990. С. 19.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М. : Просвещение, 1984. С. 204.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. С. 383.
6. Петрушин В.И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника // Воспр. психол. 1986. № 1. С. 102-104.
7. Юсфин А.Г. Живой организм музыки // Семья и школа. 1991. № 8. С. 42-44.

The problem of developing musical taste of schoolchildren attracts the attention of many researchers. Despite the large number of works in this area, it still remains relevant. The problem lies in the lack of musical culture of the younger generation, and hence the musical taste. People now live at the time when you can hear music almost everywhere. This is facilitated by radio, television, and the availability of music material (audio, video).

The analysis of domestic and foreign musicology, pedagogical literature on the study of the development of musical taste made it possible to put forward the following hypothesis: if the problem of the development of schoolchildren's musical taste is so important, then it is necessary to construct their activities so that they can be interested in highly artistic music through familiarity with different styles and areas of music.

The article examines the process of formation of children's musical taste in Lviv secondary specialized music boarding school named after S. Krushelnytska at music lessons. There are levels of musical taste development (high, medium, low). Consideration of the expressive means of music, through which the composer achieves aesthetic effect and the way the musical image acts on the listener, and establishes the causal relationships between the emotional content of the musical image and the means of its expressiveness.

Also, the article deals with the issues of teaching children in Lviv Secondary Specialized Music Boarding School named after S. Krushelnytska to perceive music consciously, and feel it. In our opinion, if children hear highly artistic music, they accumulate experience and awareness of weighty intonations of music of different eras and styles; the basis for musical taste is formed. Acquiring certain knowledge, skills and habits about music, students are involved in musical art. It is necessary to achieve such an effect that in the process of musical education the acquisition of these knowledge, skills and abilities should contribute to the formation of children's musical thinking, imagination and artistic taste.

Key words: musical taste, knowledge, ability, perception, musical appearance.

Алла Захарченко
Alla Zakharchenko

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

MUSICAL-PERFORMING ACTIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL MASTERY OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

У статті висвітлено напрями формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності. Встановлено особливості, основні рівні сформованості мотивації навчання гри на музичних інструментах, зокрема на фортепіано та їх якісну характеристику. Опрацьована система знань та умінь, здобутих у період виконавської діяльності, яка повинна стати основою необхідної для формування, виявлення та вимірювання у майбутніх учителів їх творчого та ціннісного досвіду, професіоналізму.

Ключові слова: виконавська діяльність, професіоналізм, музична інтонація, музична освіта, музична культура, інтерпретація, творче самовираження.

Сучасна система освіти та її розвиток зумовлений докорінними змінами у найважливіших сферах життя країни, висуває нові вимоги до змісту педагогічної діяльності. В основі завдань музичної освіти стоїть виховання професіонала, здатного пропагувати музичне мистецтво, та для цього йому потрібно пізнати величезний пласт теоретичних і виконавських знань і навичок. Важливою й актуальною тенденцією розвитку сучасної вищої освіти є перехід від підготовки фахівця у певній галузі до формування творчої особистості вчителя з системою загальнокультурних і професійних знань, гуманітарним світоглядом, творчим мисленням, власним стилем педагогічної діяльності. У зв'язку з цим постає необхідність у створенні технологій, які б не обмежували студента вузькопрофільними знаннями і навичками, а надавали змогу оволодіти вміннями мислити і діяти у різних нестандартних ситуаціях, використовуючи увесь спектр філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних знань, переломлених через власний досвід та із застосуванням творчого підходу, – все те, що складає професійну компетенцію сучасного педагога.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, розвиток їхнього художньо-творчого потенціалу, формування емоційно-образного мислення постійно знаходяться в полі зору українських учених (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, Н. Белая, Н. Гузій, В. Муцмакер, О. Олексюк, Н. Терентьева, О. Щолокова, А. Зайцева, Л. Масол, Л. Виготський, Б. Асаф'єв). Одним із важливих аспектів цієї підготовки є вміння майбутніх учителів музичного мистецтва створювати художню інтерпретацію музичного твору і яскраво, артистично відтворювати його художній образ.

Концепція особистісно зорієнтованого навчання лежить в основі досліджень низки науковців (І. Белявського, М. Дяченко, В. Сластьоніна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Семиченка, С. Сисоєвої, В. Серікова), а також відомих діячів-музикантів (Н. Гродзенської, Д. Кабалецького, М. Леонтовича, Д. Локшина, Є. Давидової, В. Шацької), які розглядають процес професійної підготовки як засіб самовдосконалення індивідуального потенціалу особистості.

Метою статті є постановка проблеми формування основ професійної майстерності студентів в аспекті виконавської і методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі виконавської діяльності – складний багатогранний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття “майстерність”, що складає ядро, систематизуючи основу виконавської діяльності, виступає вихідною передумовою джерела формування виконавця. Майстерність можна зрівняти із вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, яка характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Під час становлення професійної майстерності знання, уміння, навички доповнюються волею, наполегливістю, і завдяки цьому проростає працелюбність, міцніє і розвивається майстерність, в якій зливається праця – як необхідність, і праця – як гра фізичних сил особистості. Виконавській майстерності останнім часом приділяють надзвичайно велику увагу. М. Давидов один із перших виокремив і конкретизував виконавську майстерність як теорію формування. Він писав, що “виконавська майстерність є вільне володіння інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні” [4, с. 29]. Про взаємодію двох сторін виконавської майстерності художню і технічну писав Б. Кременштейн. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, “щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрої музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити” [7, с. 38]. О. Ростовський вказує на те, що зміст музичної майстерності повинен включати “не тільки визначений оптимальний обсяг знань чи перелік умінь та навичок музичної діяльності, якими повинні оволодіти учні, а насамперед ті особливі думки, почуття і переживання, які вони мають відкрити в собі й авторах музичних творів” [10, с. 13].

Отже, виконання музики, знаходження цікавих інтерпретаційних рішень вимагає від студентів прояву творчої ініціативи, сприяє виявленню їхньої творчої індивідуальності, особистої неповторності. Під музично-виконавською інтерпретацією твору розуміємо високий технічний рівень, фізичну та духовну свободу, багатство і різнобарвність звуку, художньо-цілісне виконання твору, розуміння музики тощо. Поняття про виконавську інтерпретацію почало формуватися із середини ХІХ століття. “Інтерпретація” (від лат. *Interpretatio* – роз’яснення) – це художнє тлумачення інструментального твору в процесі його виконання, розкриття художньо-образного змісту музики виражальними і технічними засобами музичного мистецтва. Твір, який існує у вигляді нотного запису, своє реальне звучання отримує лише в процесі виконання, його художньої інтерпретації. Практичність інтерпретації музичного твору залежить від ступеня проникнення виконавця в композиторський задум, який у свою чергу передбачає проникнення в специфіку композиторського стилю.

“Інтерпретація музичного твору передбачає індивідуальний підхід виконавця до втілення власного уявлення художнього образу на фортепіано. Кожному виконавцю притаманні індивідуальні психічні особливості, певний темперамент, тип художнього мислення. Через це у кожного буде своя концепція інтерпретації, яка буде здійснюватися індивідуальною піаністичною манерою, з використанням власного технічного арсеналу і виражальних прийомів”, – писав Гончаренко Л. [4, с. 48]. Тому ідеалом виконавського мистецтва завжди вважалося таке тлумачення музики, при якому баланс стилю виконаного твору, його духу відповідав вибору піаністом певної техніки виконання, застосування комплексу виконавських засобів вираження, до яких відносяться найтонші інтонаційні нюанси, динамічні й темпові відхилення, різнобарвні засоби звукоутворення, котрі не фіксуються в нотному тексті, природність фразування, педалізація, всі ті виконавські засоби, які використовує митець для реалізації розуміння художньо-змістової сутності музичного твору. Слід пам’ятати також і про “музичну інтонацію”, яка є складовою професійної майстерності виконавця. Потенціал виховного впливу музики на особистість визначає її інтонаційна природа. Основою сприйняття та інтерпретації музичного образу є музична інтонація, яка оформляється композитором у конкретні засоби виразності (темپ, тембр, динаміка, регістр, лад) притаманні певному жанру,

а також індивідуальному стилю митця. Отже для набуття учнем уміння сприймати та інтерпретувати не лише так звані “первинні інтонаційні комплекси” (О. Ростовський), пов'язані з його життєвим досвідом, а й цілісний художній образ твору, інтонаційний розвиток, сюжет, структуру, форму, його необхідно спрямовувати на естетичне освоєння інтонаційної сфери. Б. Асаф'єв писав, що “думка, аби стати вираженою звуком, стає інтонацією, інтонується. Процес інтонування, щоб стати не мовою, а музикою, або зливається з мовною інтонацією і перетворюється на єдність, на ритмо-інтонацією слова-тону, на нову якість, багату на виражальні можливості, або, оминаючи слово (в інструменталізмі), але, випробовуючи вплив “німої інтонації” пластики і руху людини (включаючи “мову” руки), процес інтонування стає “музичною мовою”, “музичною інтонацією” [2, с. 212].

Теоретична система музичних інтонацій, за В. Хлоповою, включає такі типи:

- емоційно-експресивні інтонації (життєві, що типізуються музичним мистецтвом);
- наочно-образотворчі інтонації, що передаються в музиці як тимчасовому мистецтву через зображення рухів (зображення явищ зовнішнього світу і мистецтва);
- музично-жанрові інтонації;
- музично-стильові інтонації;
- інтонації окремих, типізованих у музиці засобів (ладогармонічних, ритмічних).

Музична інтонація, орієнтуючи учителя в питаннях музичного змісту і форми, є інструментом фахової та масової музичної освіти, музично-виконавської діяльності. Отже, музично-виконавська діяльність є однією з найважливіших професійних якостей учителя музичного мистецтва та музичного керівника, так як найбільший вплив на дітей має та музика, яка виконується самим учителем. За сучасними вимогами музичної освіти, робота педагога спрямована на формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики. Тому на заняттях зі студентами педагог-піаніст здійснює комплекс завдань, які нерозривно пов'язані між собою. Студенти, які навчаються за спеціальністю “Музичне мистецтво”, їх виконавська діяльність є основною формою роботи, навколо котрої здійснюється увесь навчально-виховний процес у класі фортепіано. Вони повинні в короткий термін вивчити велику кількість матеріалу, що зустрічається в повсякденній роботі майбутнього учителя музики. На заняттях з “Основного музичного інструменту” для студента створюються оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань, можливість отримати найрізноманітнішу інформацію. Під час виконання будь-якого твору на фортепіано студенти вивчають великий обсяг музичного матеріалу. Це і поліфонічні твори, твори складної форми, велика кількість творів із слухання музики, технічні твори та виконання пісенного репертуару. Винятком у цьому випадку є можливості фортепіанної педагогіки, що дозволяють учневі працювати над репертуаром, надзвичайним за своєю ємністю, багатством (жанровим, стилістичним), універсальністю і в цьому полягає цінність фортепіанного уроку: в програмі студентів не лише фортепіанні п'єси, але і фрагменти із оперних, симфонічних творів, гра в ансамблі. Виконуючи гру на музичному інструменті, здійснюється піаністичний та загальний музичний розвиток, формується смаки та погляди студентів, розвивається творча активність, прищеплюються навички та любов до професії.

Потрібно пам'ятати також і про концертний виступ виконавця, який є однією із основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що є складовою виконавської майстерності. Навчання студентів виконавству, залишаючись основним завданням фортепіанного класу, не є єдиним видом музичної діяльності. Вчитель повинен розвивати інтерес та любов студентів до музики, сприяти їх загальному музичному пізнанню, розвитку музично-творчих та виконавських здібностей, формуванню глибокого сприйняття та аналізу музичних творів. Майбутній учитель музичного мистецтва повинен уміти без сторонньої допомоги орієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно розшифровувати авторський текст, самостійно відшукати ефективні шляхи в роботі, знайти потрібні прийоми та засоби втілення художнього задуму,

що свідчить про його підготовленість до самостійної роботи. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є актуальною проблемою сучасної освіти. Побудова та реалізація особистісної виконавської траєкторії в процесі музичної діяльності дає змогу вдосконалювати професійні вміння та навички, розвивати здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Застосування студентами такої траєкторії в навчальний та позанавчальний час дає змогу створити оптимальні умови для виховання творчої особистості педагога-фахівця.

Отже, аналіз сучасних наукових позицій показав, що формування професійної майстерності майбутнього учителя музики є однією із вагомих актуальних проблем мистецтва педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників досягнення музичного мистецтва й опора на них у навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості виконавця, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь музиканта. Тому основні завдання педагога в класі фортепіано – підготувати студента до досконалого виконання твору, володіння сукупністю виражальних засобів, навчити поєднувати власне виконання зі словесними поясненнями, поглиблення всіх навичок і знань, а також виховання всебічно розвинутої особистості. Майстерність учителя полягає у зацікавленню учня до комплексу важливих практичних навичок (гра на слух, транспонування, читка з листа, гра в ансамблі, вміння акомпанувати). Вчителю музичного мистецтва, ще навчаючись у ЗВО, необхідно оволодіти широким репертуаром для майбутньої педагогічної та виховної роботи, вміти розвивати у дітей інтерес та любов до музики, сприяти їх загальному музичному розвитку, розвивати музично-творчі та виконавські здібності, формувати глибоке сприйняття та оцінювання музичних творів, що свідчить про його високу майстерність і професіоналізм.

Список використаних джерел

1. Аргатникова Л.Г. Формування готовності вчителя музики до здійснення професійної діяльності в школі: зб. Взаємодія пед. Вузу і школи в музично-естетичному вихованні. К: КДПІ, 1984. С. 3-10.
2. Асаф'єв Б. Вибрані статті про музичну освіту і навчання. М. ; Л. : Музика, 1972. 144 с.
3. Баренбойм Л. Музична педагогіка и виконавство. М. ; Л. : Музика, 1974. 336 с.
4. Гончаренко Л.П. Актуальні проблеми музично-виконавської інтерпретації // Зб. Наукові записки. Н., 2008. С. 47-49.
5. Давидов Н.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: Автореф. дис. д-ра мистецтвознавство:17.00.02/КГК. К., 1990. С. 29.
6. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (XIV-XVIII ст.). Тернопіль : СМП "Астон", 2000.
7. Кременштейн Б.Л. Виховання самостійності учнів у класі спеціального фортепіано. М. : Музика, 1966. С. 38.
8. Нейгауз Г.Г. Про мистецтво гри на фортепіано: записки педагога. 3-е вид. М. : Музика, 1987. С. 60.
9. Прокоф'єв Г.П. Формування музиканта – виконавця – піаніста. – М. : Вид-во АПН РСФСР, 1956. – 335 с.
10. Ростовський О.Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи//Мистецтво та освіта.- 2000. – №4., С. 9-13.
11. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К., 1998.
12. Ципін Г.М. Розвиток навчаючого музиканта в процесі гри на фортепіано. – М. : МГПІ, 1975.
13. Щапов А.П. Фортепіанна педагогіка. – М., 1960.

The development of the modern system of education, predefined by drastic alternations in the major spheres of life of the country, pulls out new requirements to the content of pedagogical activity. The task of music education is the education of professional able to propagandize musical art. For this purpose he needs to acquire the enormous amount of theoretical and performing knowledge and skills. The accumulation of experience of productive professional activity in the situations of necessity of permanent solving of pedagogical tasks, acquisition of adroitness on the basis of general and special knowledge of performing methodical activity results in the achievement of pedagogical mastery, and brings a teacher to the greatest standards of pedagogical activity. Therefore this article reveals the directions of forming of pedagogical mastery of future music teachers in the process of their performing activity. Also the theoretical works of many scientists are analysed in the article (I. Bieliavskyi, M. Diachenko, V. Slaktionina, O. Piekhota, V. Rybalka, V. Semychenko, S. Sysoieva, V. Serikova et al), that examine the process of pedagogical mastery as a means of self-perfection of individual potential of personality. The interpretation of integrity of educational process was done by the scientists of musical pedagogical field of education. The attempts to consider the process of performing activity in integrity find the reflection in the progressive ideas of prominent figures-musicians (N. Hrodzenska, D. Kabalevskyi, M. Leontovych, D. Lokshyn, E. Davydova, V. Shatska and others). Theoretical and practical positions developed in their personal experience, are actual for modern scientists and musicologist researches (L. Archazhnikova, L. Barenboim, N. Bielaia, N. Muzii, V. Mutsmakher, O. Oleksiuk, H. Padalka, O. Rostovskyi, O. Rydnitska, N. Terentieva, O. Sholokhova, A. Zaitseva, L. Masol, L. Vyhotskyi, B. Asafiev). Also the features, and basic levels of forming the motivation to playing the musical instruments, in particular fortepiano, and their quality description are given. Thus, the system of knowledge and abilities, obtained in a period of performing activity, must become the basis for forming, exposure and measuring of future teachers creative and value experience and professionalism.

Key words: performing activity, professionalism, piece of music, musical intonation, musical education, musical culture, interpretation, creative self-expression.

УДК 378.147.134:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.84-89

Тетяна Карпенко
Tetiana Karpenko

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

PEDAGOGICAL REQUIREMENTS FOR FORMATION OF CONCERTMASTER COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті характеризуються педагогічні умови формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики, зокрема концертмейстерської, які обумовлюють високий рівень підготовленості фахівця до реалізації своїх професійних функцій у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: фахова підготовка, педагогічні умови, майбутній вчитель музики, компетентність, концертмейстер, професійний розвиток знання, уміння.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя у наш час набуває першорядного значення. Втілення концепції освіти відповідно до Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2001 р.) та Закону України “Про вищу освіту” (2002 р.), зорієнтованих на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, передбачає теоретичне обґрунтування підготовки

висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи [1; 2]. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема формування компетентності майбутнього вчителя музики, яка виступає як здатність особистості відповідно до суспільних вимог та ціннісних орієнтацій. Рівень сформованості фахової компетентності характеризує ступінь підготовленості вчителя музики до музично-освітньої роботи в закладах загальної середньої освіти, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності. Фахова компетентність є ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності, виявлення педагогічних умов формування фахівців. Цим і пояснюється актуальність теми статті.

У науковій літературі компетентність учителя досліджувалася здебільшого у сфері педагогічної діяльності (О. Бігич, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мармаза, О. Овчарук, Р. Рогожнікова, О. Савченко, В. Стрельников, А. Хуторської), а також у галузі виховання комунікативної компетентності (С. Макаренко, Л. Петровська).

Професійні якості вчителя музики були предметом дослідження О. Краснової-Соколової, Т. Левшенко, В. Муцмахера, Г. Найдьонишевої. Частково компетентність висвітлювалася у низці праць, присвячених питанням фахової підготовки майбутнього учителя музики. Зокрема, розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), його музично-педагогічної культури (К. Васильковська, В. Мішеченко, А. Растрігіна, Р. Тельчарова); особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Крицький, І. Мостова, Г. Ніколаї, О. Щербініна), засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Провозіна), виховання ціннісних орієнтацій (В. Волкова, В. Дряпіка, Н. Свещинська). Однак питання формування саме фахової компетентності майбутнього вчителя музики розглядалося здебільшого опосередковано.

Аналіз науково-методичної літератури виявив, що багато питань із формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, не розкрито педагогічні умови її формування. Тому *метою статті* є розкриття педагогічних умов концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики. Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки студентів, є відображенням суперечностей між зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики у закладах вищої педагогічної освіти; між необхідністю становлення фахової компетентності майбутнього вчителя музики і відсутністю у системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; між теоретичною і практичною підготовкою студентів та їх здатністю реалізувати набуті знання і вміння у педагогічній діяльності. Ключем до розв'язання низки проблем є цілеспрямоване формування всіх складових фахової компетентності майбутнього вчителя музики.

У філософії поняття “умова” визначається як категорія, у якій відображається відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає і існує. Особливістю умови є те, що вона сама собою, без діяльності не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої [3, с. 531]. Під педагогічними умовами розуміють обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення наперед поставлених цілей [4, с. 36.].

Конкретизуючи таке визначення щодо завдань цього дослідження, можна зазначити, що педагогічні умови, які сприяють становленню і розвитку концертмейстерської компетентності вчителя музики – є просторово-освітнім середовищем, в якому вдало протікають процеси навчання, виховання і саморозвитку педагога, формуються професійно значущі концертмейстерські вміння, якості і властивості особистості, обумовлюючи високий рівень підготовленості фахівця до реалізації своїх професійних функцій у ЗЗСО.

У результаті вивчення наукової і методичної літератури в аспекті досліджуваної проблеми, а також узагальнення особистого досвіду роботи автора дослідження як викладача

концертмейстерського класу педагогічного університету, ми дійшли висновку, що розвиток концертмейстерської компетентності вчителя музики досягається за комплексної реалізації психолого-педагогічних, організаційних і музично-дидактичних угруповань педагогічних умов.

Педагогічні умови розвитку концертмейстерської компетентності студентів-музикантів

Назва групи педагогічних умов	Педагогічні умови
Психолого-педагогічні умови	Орієнтація навчально-виховного процесу в концертмейстерському класі педагогічного вишу на спрямування і розвиток у студентів професійної компетентності в акомпаніаторсько-виконавській діяльності. Перехід майбутнього вчителя музики з позиції об'єкту виховання і навчання на позицію суб'єкта педагогічної діяльності. Усвідомлення і розуміння потенційними фахівцями важливості розвитку і вдосконалення концертмейстерської компетентності як необхідного елемента професійного розвитку і невід'ємного компоненту якісної професійної підготовки до майбутньої музично-педагогічної діяльності.
Організаційні умови	Створення художньо-естетичного середовища на рівні ЗВО, факультету, відділення. Освоєння майбутніми вчителями музики практики виконавсько-концертмейстерської роботи. Здійснення міжпредметних зв'язків на змістовому і технологічному рівнях.
Музично-дидактичні умови	Множинність і варіативність навчально-педагогічного репертуару студентів. Оптимальне поєднання ефективних методів і прийомів, що відображають специфічний характер концертмейстерської діяльності педагога-музиканта.

Розглянемо групу психолого-педагогічних умов. Численні дослідження різних моделей професійної праці так чи інакше базуються на положенні С. Рубінштейна про два способи життя і можуть бути об'єднані у дві групи: 1) модель адаптивної поведінки; 2) модель професійного розвитку. Основна мета моделі адаптивної поведінки полягає у формуванні умінь людини "вписатися" в навколишню дійсність. У моделі професійного розвитку основний акцент переноситься на становлення умінь "вийти" за межі безперервного потоку повсякденної практики; бачити, усвідомлювати і оцінювати різні проблеми, конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати будь-яку складність як стимул до подальшого розвитку [5, с. 6].

Результат професійної підготовки студентів-музикантів до концертмейстерсько-виконавської діяльності, який здійснюється в процесі вивчення фахових дисциплін, може бути висвітлений в повній мірі за допомогою поняття "концертмейстерська компетентність", оскільки її становлення і розвиток, на наш погляд, детерміноване наявністю наступних чинників:

- зміст навчальної діяльності орієнтований не на подачу готових знань, а на спрямування студентів знаходити ці знання і застосовувати їх у своїй практичній діяльності;
- використання у навчально-виховному процесі технологій навчання, які охоплюють такі функції: ініціювання активності студентів; оволодіння способами продуктивної діяльності; стимулювання мотивації творчості; забезпечення розвитку критичності мислення, обміну ціннісними думками; активізування співпраці в колективній роботі;
- особливе місце і роль викладача в педагогічному процесі, який виконує функції вчителя, вихователя, організатора, керівника пізнавальною діяльністю, процесом самоосвіти і самовиховання учнів.

Орієнтація процесу концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики на сприяння становлення і розвитку їх професійної компетентності обумовлює необхідність

зміни характеру взаємодії викладача зі студентами. Йдеться про переосмислення позицій педагога, який повинен стати більшою мірою “координатором” і “наставником”, ніж безпосереднім джерелом знань і інформації. Зміна професійної позиції педагога призводить до того, що студент виступає як партнер у процесі навчання, причому як такий, що має певний життєвий досвід. З об'єкта навчання він стає суб'єктом, що активно включається в процес навчання і самостійно спрямовує свої інтелектуальні і вольові зусилля на вирішення тих або інших навчальних і професійних проблем і завдань.

Ефективність професійного розвитку майбутніх учителів музики тісно пов'язана з розумінням студентами-музикантами значення концертмейстерської діяльності, з усвідомленням важливості процесів, що вивчаються, для майбутньої діяльності. Вирішення питання про необхідність концертмейстерських знань у житті і професії створює реальну основу для подолання труднощів у навчанні, стимулює потребу в пізнанні, а відтак загалом позитивно впливає на процеси становлення і розвитку компетентності фахівця.

Певною програмою реалізації такої умови в навчально-виховному процесі можуть служити: розкриття педагогом соціальної і практичної значущості музично-педагогічної діяльності; формування і підтримка позитивного і зацікавленого ставлення студентів до процесу пізнання; тісний зв'язок освітнього процесу у виші з практичною діяльністю, різноманітність навчального матеріалу і прийомів роботи.

Охарактеризуємо організаційну групу педагогічних умов. Одним із важливіших чинників, що багато в чому визначають успішність професійного розвитку студентів-музикантів, є освоєння ними цінностей і нормативів соціальної і професійної культури. При цьому надзвичайно важливо, щоб у цьому процесі майбутній фахівець міг реалізувати свій творчий потенціал. У зв'язку з цим створення художньо-естетичного середовища на рівні закладу вищої освіти, факультету, відділення виступає необхідною умовою, яка сприяє розвитку концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів.

Залучення студентів до різних видів мистецтв за допомогою організації виставок і концертів, знайомства учнів із діяльністю тих або інших творчих колективів, створення обстановки, комфортної для задоволення духовних потреб і інтересів не тільки сприятимуть розвитку гармонізації особистості майбутніх педагогів-музикантів, але й створюватимуть необхідну базу для всебічного самопізнання і саморозкриття творчих сил потенційних фахівців.

Неодмінною умовою розвитку концертмейстерської компетентності студентів-музикантів є комплексна організація освітнього процесу, яка передбачає поєднання теоретико-практичної аудиторної роботи і концертмейстерської практики.

Слід зазначити, що визначальним чинником особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя музики виступає саме оволодіння практики концертмейстерської роботи, що дозволяє сформувати ставлення студента до конкретної професійної реальності, визначитися в системі власних професійних очікувань і цінностей. Освоєння практики концертмейстерської роботи може йти у двох напрямках: по-перше, маємо ширше використовувати різноманітні форми виконавського мистецтва (концерти, бесіди про музику, конкурси пісень з шкільного репертуару, огляди художньої самодіяльності), по-друге, необхідно якомога більше брати участь у різних формах освітнього процесу концертмейстерського класу (робота над шкільним пісенним репертуаром, спільна музично-виконавська діяльність, читання з аркуша, підбір на слух, транспонування, імпровізація).

Необхідною умовою успішного виховання і навчання студентів-музикантів у концертмейстерському класі педагогічного вишу є реалізація міжпредметних зв'язків. У процесі професійно-педагогічної підготовки фахівця вони виконують декілька функцій: виховну (виробляють позитивний вплив на формування особистості загалом, активізують мислення, пізнавальну самостійність студента), розвивальну (розширюють предметне пізнання, тобто сприяють перенесенню знань з однієї навчальної ділянки в іншу), детермінувальну (підвищують продуктивність психічних процесів учнів).

Забезпечуючи в сукупності фундамент практичної підготовки майбутніх учителів музики, всебічні міжпредметні зв'язки конкретизують, уточнюють і збагачують раніше утворені музичні поняття і музично-слухові уявлення, дозволяють поєднати різні професійні навички і уміння, набуті студентами в класах основного і додаткового музичного інструмента, вокально-хорових дисциплін а також на заняттях з дисциплін культурологічного, музично-естетичного і музично-теоретичного циклів, створюючи умови для комплексного бачення і вирішення проблем у практичній музично-виконавській діяльності.

Зазначимо, що в концертмейстерському класі, через його специфіку, найяскравіше виявляється взаємозв'язок між виконавською і теоретичною підготовкою студентів-музикантів: вирішальну роль в оволодінні уміннями транспонувати і підбирати на слух музичний твір грає ґрунтовне засвоєння майбутніми вчителями музики курсу гармонії і уміння застосовувати ці знання в своїй діяльності; акомпанування солісту і виконання пісні з шкільного репертуару під власний супровід передбачає знання закономірностей і естетичних норм вокального виконання, розуміння будови музичного твору, його жанрових, стилістичних і фактурних особливостей, що вимагає знань з історії і теорії музики. Розуміння семантики музичної фонетики, уміння аналізувати музичну мову і передбачати звукові образи в їх інтонаційному і гармонічному багатстві, необхідні для вдалого читання з аркуша, також можливі лише за умови глибоких музично-теоретичних і практичних знань.

Оскільки концертмейстерська підготовка студентів-музикантів не має ґрунтового віддзеркалення у змісті освітнього процесу, оволодіння необхідними для вчителя музики видами концертмейстерської діяльності можливе і повинно здійснюватися у взаємозв'язку з теоретичними, музикознавчими і виконавськими дисциплінами. Такий підхід сприятиме підвищенню рівня загальнопедагогічної підготовки вчителя, органічного поєднання суто спеціальних і загальнопрофесійних знань та умінь.

Перейдемо до розгляду групи музично-дидактичних умов.

Відправною точкою педагогічного процесу у концертмейстерському класі є робота над музичним твором. У зв'язку з цим, на всіх етапах професійної підготовки студентів, при здійсненні усіх видів концертмейстерської діяльності істотне значення належить вміло підбраному художньо-виконавському репертуару майбутнього вчителя музики.

Однією з педагогічних умов професійного розвитку і виховання музиканта в концертмейстерському класі є умілий відбір “навчального” матеріалу, який вимагає дотримання таких вимог, що висувують до його змісту:

- відповідність ступеня складності засвоєваних у концертмейстерському класі музичних творів професіонально-виконавським можливостям і ресурсам тих, хто навчається;
- постановка задач і розташування матеріалу, що вивчається, за принципом рівномірної еволюції зростаючої складності;
- багатоплановість репертуару, що включає вокальну, хорову, симфонічну і камерну музичну літературу;
- органічне поєднання творів академічної орієнтації і творів різних епох, стилів і жанрів шкільної програми з музики;
- різноманітність, яскравість музичного репертуару, здатного збудити стійкий інтерес і емоційне співпереживання студентів.

Розгляд проблеми професійного розвитку майбутнього вчителя музики у концертмейстерському класі педагогічного вишу тісно пов'язаний з питаннями пошуку ефективних методів навчання, які сприяють становленню інтеграційно-особистісних характеристик фахівця. Вивчення і аналіз широкого кола праць педагогів-музикантів, а також практичний досвід роботи показав доцільність виділення як істотної умови, яка багато в чому забезпечує успішність професійного дозрівання особистості учня, оптимальне поєднання наступних методів навчання: метод інтонаційно-стильового розуміння музики і моделювання художньо-мистецького процесу; метод “монографічного” вивчення музичних творів; методи проблемного

навчання; метод ескізного освоєння навчально-педагогічного репертуару; метод педагогічної оцінки і самооцінки творчої діяльності.

Виконання вищезгаданих вимог одночасно дає змогу вирішувати завдання, що сприяють виробленню у майбутніх учителів музики необхідних для професійної діяльності виконавських навичок; створюють міцний фундамент для їх подальшого творчого розвитку; дозволяють менш підготовленим студентам перейти на вищий рівень підготовленості до практичної діяльності у ЗЗСО; розширюють загальний художній світогляд учнів, збагачують їх музичний інтелект, сприяють накопиченню творчого багажу для роботи з дітьми, позитивно впливають на процеси професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Державна національна Програма "Освіта". Україна XXI століття. К. : Райдуга, 1994. 61 с.
2. Закон України "Про освіту". К. : Освіта, 1996. 36 с.
3. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. К. : Головна редакція укр. рад. енциклопедії, 1973. С. 531.
4. Новиков А.М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю). М : Педагогический поиск, 1994. С. 36.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 6.

Pedagogical requirements for professional competence of future music teachers are highlighted in the article, in particular, concertmaster's skills which stipulate the high level of specialist training necessary to fulfill their professional functions at secondary school.

Investigation of the issue of professional development of the future music teacher in concertmaster classes of higher education teachers' training establishments is closely linked with the search for effective teaching methods that contribute to the development and integration of the specialist's personal characteristics. A wide range of music teachers' works have been studied and analyzed. Practical experience also shows the expediency of selection of the essential conditions that largely ensure the success of the student's professional maturation, the optimal combination of the following teaching methods: the method of intonational and stylistic understanding of music and simulation of artistic and creative processes; the method of "monographic" study of musical works; problem setting methods of education; the method of development of educational and pedagogical repertoire; method of pedagogical evaluation and self-assessment of creative activity.

The fulfillment of the above-mentioned requirements simultaneously allows one to solve the tasks that help develop future music teachers' special skills necessary for their professional practice; create a solid foundation for their further creative development; allow less trained students to move to a higher level of competence for practical work at school; broaden the general artistic outlook of students, enhance their musical intelligence, collect creative tools for working with children, and positively affect the processes of professional development.

Key words: professional training, pedagogical requirements, future music teacher, competence, concertmaster, professional development, skill.

Жанна Карташова
Zhanna Kartashova

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В АНСАМБЛЕВОМУ КЛАСІ

FORMATION OF PERFORMING MASTERY OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE ENSEMBLE CLASS

У статті окреслено деякі аспекти формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі ансамблевого музикування; обґрунтовано специфіку спільної музично-виконавської діяльності та визначено її суттєві особливості, які не лише вдосконалюють професійні навички майбутнього вчителя музичного мистецтва, але й формують гармонійну, духовно багату особистість. Автор вважає, що ансамблеве музикування в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має стати одним із провідних засобів формування виконавської майстерності. Знання й практичні навички, що отримує студент у процесі роботи в класі інструментального ансамблю, збагачують кожного студента.

Ключові слова: виконавська майстерність, ансамблеве музикування, педагогічні умови, методи навчання, інструментально-виконавська підготовка.

Реформа системи вищої школи в Україні обумовлена сучасним рівнем розвитку суспільства, інтегративними процесами зі зближення з освітніми системами країн зарубіжжя. Це, в свою чергу, пов'язано з пошуком ефективних шляхів і методів модернізації змісту технології підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою, педагогів нової формації – яскравих, творчих особистостей, здатних створювати сприятливі умови для повноцінного розвитку суб'єктів освітнього процесу. У цьому контексті особливого значення набуває теоретична й практична розробка питань інструментального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва.

На сьогоднішній день інструментально-виконавська підготовка у професійному становленні та музично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва займає ключове місце. В цей час відбувається накопичення спеціальних та загальноестетичних знань, формуються професійні уміння та навички, розвивається специфічне творче та методичне мислення, набувається художній та музично-виконавський досвід. Саме тому проблема інструментально-виконавської підготовки студентів закладів вищої освіти залишається актуальною.

Актуальність проблеми знайшла відображення в багатьох дослідженнях, які розкривають її педагогічні й психологічні сторони. В основному це сфера вдосконалення спеціальної підготовки: розвиток музичних здібностей і формування музично-виконавських умінь студентів (О. Андрейко, Е. Курішев, В. Муцмакер, Г. Ципін, О. Шульпяков); удосконалення професійної готовності (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Ф. Козир, Т. Корольова, Г. Падалка, Л. Рапацька та ін.); виховання творчих якостей музикантів і підготовки до творчої діяльності (Я. Бірзкопс, І. Одінокова, Т. Шевченко та ін.); організації педагогічної й виконавської практики (Н. Біла, Л. Пічугіна, К. Тюрбаєва, Д. Юник).

Однак, незважаючи на теоретичну та практичну важливість досліджень указаних вище авторів, проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності в ансамблі залишається недостатньо розробленою, про що свідчить актуальність вибору теми цієї статті.

Мета статті – обґрунтувати ефективні шляхи формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування.

Формування виконавської майстерності – складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття “майстерність”, що складає ядро, систематизуючу основу інструментально-виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування виконавця. Виконавська майстерність базується на вихованні високопрофесійних технічних та художніх навичок та умінь музиканта-інструменталіста, що у свою чергу формують його виконавський апарат.

Спираючись на наукові дослідження Л. Арчажнікової, О. Андрейко, В. Білоус, А. Козир, Н. Мозгальнової, Г. Саїк, Т. Смирнової, В. Федоришина, Д. Юника, до змісту теоретичного компонента виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва слід включати широкий спектр теоретичних та практичних знань і умінь студентів: відомості про зміст та структуру виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва; класифікацію цінностей інструментально-виконавського мистецтва; музикознавчі (музично-історичні та музично-теоретичні) знання. Не менш важливими є музично-педагогічні знання, які надають характеристику професійної діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи, музично-психологічні знання, необхідні для успішної виконавської діяльності музиканта-педагога, розуміння ним емоційних станів під час виступів, вміння керувати ними.

Теоретичний компонент інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в ансамблевому класі характеризується такими знаннями:

- системою теоретичних відомостей з інструментального виконавства, що включає в себе основні поняття, терміни, факти з теорії та історії ансамблевого виконавства;
- про шляхи, способи та методи формування, основні компоненти виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва (музичність, музичну пам'ять, музичне мислення, музичну увагу, музичну уяву, метроритмічну здібність, артистизм, надійність у концертному виступі, виконавську техніку, знання з музичної інтерпретації);
- про виконавську культуру, відомості про видатних діячів виконавського мистецтва;
- про естетичні норми виконавства та етичні норми спілкування в колективі;
- музично-педагогічні знання (про специфіку організації спільної музично-творчої діяльності учнів, засоби активізації музичного сприймання учнів);
- музично-психологічні знання (про психологічну підготовку до концертного виступу, керування власним психологічним станом у концертному виступі).

Отже, очевидним є, що оволодіння виконавською майстерністю розпочинається з засвоєння теоретичних знань (опанування, по-перше, загальної музичної теорії, історії музично-виконавських стилів; по-друге, теорії інтерпретації; по-третє, законів формування виконавської майстерності тощо).

Питанням формування та вдосконалення виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував 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” [1, с. 29]. Майстерність музичного виконавства трактується як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи [1, с. 68].

Вагомого значення для фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває ансамблеве музикування, яке розвиває здатність студента до педагогічної комунікації – найважливішого чинника педагогічної майстерності (Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн,

Н. Кічук, В. Лабунець, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, В. Федоришин та ін.). У процесі спільної виконавської діяльності студенти набувають необхідних педагогічних рис, необхідних для успішної виховної роботи з дітьми (уміння слухати партнера та співпереживати разом з ним, готовність підтримати його в будь-яку хвилину творчого контакту, навички підпорядкування власних творчих інтересів спільним тощо).

Важливою передумовою успішної ансамблевої діяльності є, з одного боку, схильність студентів до спільної діяльності, їх внутрішня готовність до ефективної взаємодії партнерів задля досягнення загальної мети, а з іншого – здатність до емоційного сприйняття музичного твору та до інтелектуального осягнення партій ансамблевої партитури. У практиці іноді трапляється, що студент, маючи достатню інструментально-виконавську підготовку, часом не в змозі розпорядитись своїм інтелектуальним та психологічним потенціалом для ефективного відтворення музично-образного змісту під час виконавської взаємодії. Це свідчить про відсутність або недостатній розвиток специфічних здібностей особистості, необхідних для успішної спільної інструментально-виконавської діяльності. Для гри в ансамблі студент повинен володіти виконавською увагою, музичною пам'яттю, ритмічним чуттям і здатністю уявляти музично-слухові образи.

Отже, формування ансамблевих умінь студентів має забезпечуватись певним обсягом професійних знань та системою видів діяльності, спрямованих на розвиток спеціальних виконавських здібностей та формування специфічних ансамблевих навичок.

У розгляді специфіки спільної музично-виконавської діяльності вважаємо за доцільне визначити такі її суттєві особливості:

- наявність єдиної мети діяльності та спільної мотивації;
- часова й просторова співприсутність учасників ансамблю, що надає можливість безпосереднього контакту між ними, який виражається в комунікації, перцепції та інтеракції;
- рольовий рухомий статус партнерів під час планування, контролю, корекції та координації індивідуальних та спільних дій;
- розподіл єдиного процесу спільної музично-виконавської діяльності між учасниками ансамблю, що зумовлений характером мети, засобами та умовами її досягнення, складом та рівнем кваліфікації виконавців;
- встановлення міжособистісних стосунків між виконавцями, які здійснюють спільну музичну діяльність [3, с. 87].

Значення спільного музикування важко переоцінити. Одна із основних його переваг криється в тому, що учасники ансамблю поступово усвідомлюють себе музикантами в колі колег та однодумців, а гра в ансамблі перед публікою – ідеальна передумова для формування навичок виступів перед будь-якою аудиторією.

Процес інструментально-виконавської взаємодії потребує спільної сенсомоторної координації, спільного трактування музичного твору і розв'язання технічних труднощів виконання, а також спільного відтворення емоційно-образного змісту виконуваного твору.

Проте формування єдиної виконавської стратегії й тактики втілення авторського задуму має здійснюватись при методичній допомозі викладача. Якість спільного виконання залежить від:

- синхронізації звучання всіх партій виконуваного твору (єдність темпу й ритму партнерів);
- узгодженості штрихів, прийомів гри та фразування виконуваного твору;
- врівноваженості у силі звучання всіх партій виконуваного твору (єдність динаміки).

Синхронізація звучання містить у собі два компоненти: метроритмічний і темповий. Метроритмічний компонент – узгодженість часових та акцентних аспектів мелодії, гармонії, фактури, всіх інших елементів музичної мови. Темповий компонент передбачає досягнення єдності швидкості виконання твору та дотримання агогічних відхилень (пришвидшень, уповільнень тощо).

Метою навчальних занять з ансамблевої гри передбачається формування умінь та навичок музично-освітньої роботи студентів з учнями різних вікових груп; забезпечення управління музично творчою діяльністю учнів; практичне застосування знань, вмінь та навичок активізації колективної музично-виконавської творчості.

Експериментальною програмою передбачалося застосування виконавської практики з ансамблевої гри, яка складає один із важливих аспектів навчально-творчого комплексу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Підготовка та проведення навчально-репетиційної та концертної діяльності сприяють не лише закріпленню, вдосконаленню професійних якостей студентів з ансамблевої гри, а й збагачують виконавський досвід з інших дисциплін: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас, гра на народних музичних інструментах.

У результаті дослідження виділено також різні рівні взаємодій партнерів у процесі ансамблевого музикування:

- виконавський, що допускає відносну рівність професійного рівня партнерів, спільність виконавської технології, виконавської школи, інтерпретації;
- психологічний, зумовлений спільністю психічних процесів (пам'яті, волі, емоцій, уваги, уяви, темпераменту, інтелекту);
- соціально-психологічний, що включає спільність інтересів, цілей, взаєморозуміння і дружність;
- просторовий, такий, що складається з мізансцени і композиційного вирішення ансамблю;
- часовий, зумовлений спільністю виконавського часу і фабульного часу твору, виконавського темпоритму;
- біофізичний, що припускає “почуття ліктя”, близькості, “захисту” [2].

Спільне музикування стає провідним засобом формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва за дотримання таких педагогічних умов:

- послідовне мотиваційне вдосконалення навчальної діяльності студентів в ансамблевому класі, забезпечення творчої взаємодії викладача та студентів, з одного боку, та взаємодії учасників ансамблю з іншого;
- застосування індивідуального підходу до формування у студентів виконавського стилю педагогічного керівництва музичним колективом;
- систематичне залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до різних форм концертної діяльності;
- спонукування студентів до організації спільного музикування учнів;
- творчої взаємодії у процесі колективного музикування, яка зростає завдяки досягненню органічної єдності емоційного, раціонального та технічного аспектів у сфері творчої виконавської діяльності.

Що стосується методів навчання в ансамблевому класі, то вони передусім не мають належного теоретичного обґрунтування й фактично не висвітлювались у наукових студіях. А ті методи навчання, які використовуються у музичній практиці викладачів, виходять з їх власного професійного досвіду.

На нашу думку, до методів музичного навчання в ансамблевому класі слід віднести:

- метод пізнання від загального до конкретного;
- метод вибіркового вивчення ансамблевого твору;
- метод зміни темпових та динамічних характеристик;
- метод багаторазового повторення;
- метод аналітичного сприймання реального звучання;
- метод стимулювання й мотивації (заохочення, інтерес до навчання);
- метод перевірки та виявлення знань, умінь й навичок.

Їх можна охарактеризувати як способи спільної діяльності викладача і студентів, за допомогою яких учасники ансамблю набувають конкретних знань, умінь і навичок колективної гри. Від них також залежить успішне вирішення художньо-творчих завдань у роботі над ансамблевим твором.

Отже, ансамблеве музикування в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має стати одним з провідних засобів формування виконавської майстерності. Знання й практичні навички, що отримує студент у процесі роботи в класі інструментального ансамблю, збагачують кожного студента. Від роботи педагога, що ведеться протягом кількох років, залежить формування майбутнього виконавця, його ставлення до музичного твору, розуміння художніх завдань. Підготовлені в класі інструментального ансамблю твори різних епох, стилів дадуть змогу студентам в подальшому спиратись на ці здобутки в самостійній творчій діяльності.

Список використаних джерел

1. Давыдов Н.А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: Автореф. дис. Давыдова Н.А. д-ра искусствоведения: 17.00.02/ КГК. Київ, 1990. 435 с.
2. Исаева Е.В. Жанровая природа камерного ансамбля и “режиссерский” метод в ансамблевой педагогике // [http:// www. 21israil – music.com](http://www.21israil-music.com)
3. Моїсеєва М.А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри: Навчально-методичний посібник. Житомир : Волинь, 2002. 208 с.
4. Паньків Л.І. Керівництво учнівським музичним колективом у контексті особистісно-орієнтованого навчання // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. Вип. 16. Ч. 2. С. 3-9.
5. Хурматуллина Р.К. Камерный ансамбль: учебное пособие для педагогов и студентов музыкальных специальностей педагогических и гуманитарных вузов, вузов искусств. Казань : ИФИ КФУ, 2012. 52 с.

The article deals with the aspects of formation of performing mastery of the future teacher of Music in the process of ensemble music training. It substantiates the specifics of collective musical-performing activity and identifies its essential features, which not only improve the professional skills of the future teacher of Music, but also form a harmonious, spiritually rich personality. It has been substantiated the theoretical component of the instrumental and performing mastery of the future teacher of Music in the ensemble class; it is characterized by the system of theoretical information on instrumental performing, which includes basic concepts, terms, facts on the theory and history of ensemble performing.

Methods given in the article will help future Music teachers acquire the necessary skills of the ensemble play and successfully solve the artistic and creative tasks in the process of work on a piece of music. The author believes that ensemble music training should become one of the leading means of the formation of performing mastery of future teachers of Music in the process of their instrumental preparation. The knowledge and practical skills gained in the process of work in the class of instrumental ensemble enrich each student and form their performing mastery.

Key words: *performing mastery, ensemble music training, pedagogical conditions, methods of teaching, instrumental and performing training.*

УДК 378.637.016

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.95-99

*Алла Козир, Елеонора Кучменко
Alla Kozyr, Eleonora Kuchmenko*

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РЕФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КИТАЇ В ПРОЦЕСІ ЇЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

HISTORICAL STAGES OF REFORMING THE MUSICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION IN CHINA IN THE PROCESS OF ITS GLOBALIZATION

У статті розглядаються етапи реформування музично-педагогічної системи освіти у КНР відповідно до потреб процесів глобалізації науково-технічної та гуманітарної освіти; згідно з реформаторськими програмами визначається методика реалізації їх на практиці щодо впровадження необхідних шляхів перетворення в плані ефективності механізмів підготовки студентів-музикантів до майбутньої професійної діяльності. Аналізується досвід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у Китаї, окреслюються певні особливості.

Ключові слова: історія, глобалізація, реформа, педагогічна думка Китаю, методи, етапи музично-педагогічна освіта, професійна підготовка музично-педагогічних кадрів.

Сучасна науково-педагогічна думка Китаю підтверджує загальні тенденції, що спостерігаються в освіті країни, зокрема, музично-педагогічній, оскільки на сучасному етапі ця сфера цілком сформувала свої професійні ознаки. Незаперечним є й факт активного вивчення китайськими науковцями різних соціальних і культурологічних концепцій, педагогічного мистецького досвіду інших країн світу, їх узагальнення й адаптації в умовах китайського освітнього простору. Система музичної освіти в Китаї у теперішньому її вигляді починає формуватися в 70-х роках ХХ століття. Цій історичній події передував підготовчий період, протягом якого відбувалося усвідомлення музики як важливого елемента загальної освіти та впровадження її в процес навчання з урахуванням провідних європейських ідей [1].

Лі Цзихуа зазначає, що останнім часом у Китаї відбувається не тільки стрімкий розвиток економіки, культурологічних перетворень, нововведень, а, також, спостерігаються процеси активного вивчення, узагальнення й адаптації різних соціальних і культурологічних ідей, концепцій, підвищується інтерес до вивчення педагогічного мистецького досвіду інших країн світу [2]. Історія музичної освіти Китаю у сучасному вигляді починає формуватися в перші роки ХХ століття. Китайські дослідники: Ван Пейюань, Лі Чуцай, Лю Сян-ю, Ван Юйхе і Сунь Цзінань, Ван Яохуа, Чжен Цзіньян значної уваги приділили теоретичним та методичним проблемам музичної педагогіки; естетичному аспекту музично-освітнього процесу присвячені праці Цзун Байхуа, Лі Сюй, Сюй Веймін та ін.

Найбільш повну характеристику розвитку музично-педагогічної освіти в Китаї подає Лю Цін [3]. У його дослідженні історія музично-педагогічної освіти Китаю, її генезис та періодизація представлена як ціле.

Перший період (1912-1949 рр.). – 8 травня 1907 р. уперше було включення музики як дисципліни в програму загальноосвітніх шкіл, що і зафіксовано у “Статуті Міністерства освіти” Китаю; другий період охоплює роки з 1949 р. – утворення Китайської Народної Республіки (КНР) по 1966 р. – початок “Культурної революції”.

За цей час головними віхами реформи, щодо музично-педагогічної освіти є:

- постанова Міністерства освіти (від 18.03.1952 р.) “Про організацію шкільної системи”;
- введення в школах по всій країні уроків музики та образотворчого мистецтва як обов'язкових, а в спеціальних освітніх закладах – факультативних занять з музики;

– визнання музики як провідного предмета естетичного виховання (в цьому зв'язку підготовка вчителів музики з вищою освітою набувала особливого значення).

Лі Цзихуа зазначає, що останнім часом у Китаї відбувається не тільки стрімкий розвиток економіки, культурологічних перетворень, нововведень, а, також, спостерігаються процеси активного вивчення, узагальнення й адаптації різних соціальних і культурологічних ідей, концепцій, підвищується інтерес до вивчення педагогічного мистецького досвіду інших країн світу [2]. Історія музичної освіти Китаю у сучасному вигляді починає формуватися в перші роки ХХ століття.

Відповідно до загальних тенденцій в освіті, з 1949-го до 1956-го року вища музично-педагогічна освіта спиралася на освітній досвід СРСР і безпосередню допомогу радянських фахівців. У 1952-му році Міністерство освіти і Міністерство культури КНР підготували спільне “Рішення про врегулювання і перетворення мистецької освіти всієї країни”. У відповідності з цим “Рішенням”, в якості провідних установ були визначені Центральна консерваторія та її відділення в Шанхаї. Поряд з цим, були відкриті профільні факультети в мистецьких інститутах і університетах. Документ регламентував організацію системи мистецької освіти, а саме: розширення прийому в педагогічні інститути за спеціальністю “вчитель музики”; використання літніх і зимових канікул для короткострокової підготовки фахівців; переклад і впровадження в практику підручників СРСР; створення власних навчальних посібників; розширення матеріально-технічної бази (навчальних площ, гуртожитків, книжкових і нотних фондів).

Цей етап відіграв вирішальну роль для розвитку музично-педагогічної освіти в Китаї, заклав добру базу для підготовки фахівців музично-педагогічної освіти. Так звана “Культурна революція” (1966-1976 рр.) загальмувала позитивні процеси в сфері освіти, і музично-педагогічної, зокрема. Більшість університетів було закрито. У тому числі закrywся Пекінський педагогічний університет, і його студенти взяли активну участь у революції [4]. Багато педагогічних вузів так само призупинили роботу, а їх співробітники були відправлені в табори. “Культурна революція” практично звела нанівець усі успіхи модернізації освіти на початку 50-х рр.

В історію КНР 50-70-ті роки увійшли як час масових політичних кампаній: за допомогою соціально-економічних експериментів КПК намагалася розробити власні моделі і комунізму, і модернізації. Найбільш інтенсивний розвиток музично-освітньої системи припадає на часовий період, хронологічні межі якого можна визначити як кінець 70-х років ХХ ст. – початок ХХІ ст.

Відновлення вищої освіти почалося з 1978 року, коли було визнано, що “Культурна революція” привела вищу освіту в стан глибокої кризи і повністю дезорієнтувала роботу навчальних закладів. У результаті була сформована нова система музично-педагогічної освіти: дошкільні установи при міських промислових підприємствах, сільських та селищних народних комунах; 9-річні школи для дітей віком від 7 до 15 років (5-річна молодша школа, 2-річна неповна середня і 2-річна повна середня), професійні та вищі навчальні заклади (термін навчання не менше 3 років після 9-річної школи), потім практика на промислових підприємствах, у сільському господарстві або у військових організаціях [5].

З цього періоду збільшуються державні витрати на освіту. У 1977 році проведена реформа вищої освіти, за якою строк навчання у вузах відтепер становить 4-5 років, організуються нові інститути, розробляються єдині екзаменаційні норми для вступу до вузів. У 1978 рішенням Держради КНР було введено 10-річне загальна освіта (початкова школа – 5 років навчання; неповна середня – 3 роки; повна середня – 2 роки), був також збільшений до 4-5 років термін навчання у вищій школі. У першій половині 80-х років відновлено 12-річна загальна освіта: молодша школа (6 років навчання), неповна середня (3 роки), повна середня (3 роки) [6]. Однак на розвиток вищої освіти продовжувала впливати тенденція прагматизації та елітарності вищої освіти, яка підтримувалася технократично налаштованою частиною керівництва КПК.

Лю Цин 1977 р – по 90-ті роки ХХ століття, включно, визначає, як початок третього періоду в історії вищої музично-педагогічної освіти Китаю. Суть цього періоду – відновлення втраченого і набуття нового.

У кінці 80-х років проводиться низка реформ вищої освіти, основними напрямками яких є: 1) здійснення інтеграції освіти, науки і виробництва; 2) заміна системи розподілу вибором самого випускника; 3) комплексна перебудова усередині вищого навчального закладу, який повинен був реалізовувати освітні завдання виходячи з реальних умов, знайти свою модель навчального процесу, відповідно до його рівня і категорії; 4) поліпшення ідейно-морального виховання, підвищення якості освіти [7].

Окрім того, створюється три відомства підпорядкування вузів: Державний комітет освіти, галузеві відомчі центри і місцеві органи влади.

У 1978 року в Пекіні відновив роботу Центральний науково-дослідний інститут педагогіки, а також аналогічні НДІ в ряді провінцій і великих міст. Також була створена Національна педагогічна асоціація, до складу якої увійшли наукові товариства з педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, дошкільного виховання, викладання китайської мови в школі, викладання іноземних мов. У 1983 році був організований Комітет з координації педагогічних досліджень, а до кінця 80-х років вже діяло більш ніж 30 наукових установ у галузі педагогіки та народної освіти.

Проведення великої кількості реформ, збільшення витрат на освіту, створення централізованої системи вищої освіти, з одного боку, і надання широкої автономії вищим навчальним закладам, з іншого, дозволили Китаю вийти з кризи 60-х років і підняти вищу освіту на досить високий рівень

У сфері музично-педагогічної освіти пріоритетна увага була спрямована: активізація науково-методичної діяльності викладачів вузів; розширення вузівської системи підготовки педагогів-музикантів для загальноосвітніх шкіл; вдосконалення програми підготовки педагогів-музикантів для загальноосвітніх шкіл.

Сьогодні становлення та розвитку музично-педагогічної освіти активізувалося видавництво спеціальної літератури, з'явилися численні праці з музичної педагогіки, автори яких намагалися переглянути традиційну форму музичної методики, детально опрацювати музичні педагогічні дії, узагальнити досвід, побудувати нову навчальну структуру цієї дисципліни. Дослідження з музичної педагогіки в Китаї торкнулися філософії музичної педагогіки, історії музичної педагогіки, музичної психології і педагогіки, теорії предмету, методики музики, соціології музичної освіти, технологій музичної освіти, музичної освіти обдарованих дітей, керівництва музичною освітою, в результаті чого сформувалася ціла наукова система.

Отже, музично-педагогічна освіта швидко відновила і почала розвиватися та прискорився темп випуску педагогічних кадрів.

Незважаючи на те, що за двадцять років у музично-педагогічній освіті відбулися кардинальні зміни, наздогнати провідні країни світу за якістю освіти не вдалося. Наприкінці 1990-х років рівень підготовки фахівця не відповідав темпам розвитку музичної освіти у школі.

Музично-педагогічна освіта Китаю ознаменувалася відновленням втрачених досягнень у роки "Культурної революції" (1966-1976); упровадженням елементів, які дають їй системний характер (кінець 70-х-90-і роки); запровадженням реформ у 1980-90-ті роки (з кінця 1990-х років до теперішнього часу).

Четвертий (за Лю Ціном) або третій (за Чень Чюньфаном) період розвитку системи музично-педагогічної освіти Китаю починається з кінця 90-х років ХХ ст. і триває до сьогодні. Його зміст визначається політикою реформування і модернізації усіх сфер життя країн.

Саме на межі століть освіта в Китаї переживала період суттєвих перетворень, скеровуючи свої зусилля на те, наскільки вдало вона зуміє вписатися у світові освітні процеси. Слід зазначити, що в ході початкового етапу реформи китайської системи освіти були осмислені передові зарубіжні педагогічні ідеї та досвід шкільних реформ інших країн. У результаті почалося оновлення змісту освіти, форм і методів навчання в Китаї. Одночасно удосконалювалася технологія педагогічної діяльності, були створені сприятливі умови переорієнтації системи загальної освіти на розвиток особистості.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття з реформами щодо якості освіти розпочався новий раунд реформ базової освіти, що для вищої педагогічної освіти виставило сурові виклики. Ринкова економіка вплинула на конкурентоспроможність навчальних закладів (їх матеріальну, технічну базу), вимоги до випускників. У цей період підготовка молодшого спеціаліста відпадає, акцент робиться на підготовку бакалавра [8].

Основною метою перетворень системи музично-педагогічної освіти стала модернізація, що дозволяє забезпечити підготовку шкільного вчителя музики ХХІ століття. У зв'язку з цим, на музичних факультетах багатьох педагогічних вузів країни змінюються зміст, форми і методи викладання. Головні зміни пов'язані з комп'ютеризацією навчання і заснованому на цьому введенні нових дисциплін. Модернізація розвивається за двома основними напрямками:

- оволодіння комп'ютерними технологіями;
- засвоєння матеріалу дисциплін за допомогою комп'ютерних технологій.

На сьогодні діє Програма 211 (згідно з якою в 100 найбільш важливих вузах, у низці пріоритетних дисциплін і спеціальностей на найвищий рівень має бути виведена викладацька, науково-дослідна, управлінська та господарська діяльність, щоб в ХХІ столітті ці вузи стояли в ряду найкращих вузів світу) [9].

Отже, за даними на 2003 рік з 1867 вищих навчальних закладів країни 182 є педагогічними вузами, 135 з них готують учителів музики загальноосвітніх шкіл. Слід зазначити, що зі 135-ти 100 були відкриті в останнє десятиліття, що є свідченням серйозної уваги держави до вирішення проблеми кадрів педагогів-музикантів для загальноосвітньої школи. Як зазначає Лю Цин, сьогодні музично-педагогічна освіта Китаю являє собою систему, структура якої багато в чому спирається на принципи організації, що утвердилися в провідних європейських країнах. З цієї точки зору найважливішими є: три шаблі, що включають бакалаврат, магістратуру, докторантуру; можливість формування індивідуально орієнтованої навчальної програми на основі навчального плану, що включає дисципліни, обов'язкові та за вибором; атестацію на основі бальної системи; рухливий графік звітності, що дозволяє пристосовувати навчання до реалій життя, скорочувати або подовжувати його терміни; державна фінансова допомога в отриманні освіти у вигляді зворотних кредитів або укладання договорів, що включають зобов'язання майбутнього фахівця працювати за направленням протягом певних років [10].

Як зазначає Ма Да, у 1999 відкрилася остання дев'ята консерваторія. Новий підхід спостерігається і щодо підготовки навчально-методичної літератури. Таким чином, узагальнення наявної науково-педагогічної літератури та нормативних документів дозволило виявити особливості становлення системи музично-педагогічної освіти у Китаї в другій половині ХХ – початку ХХІ ст., а саме: 1) окреслений період став часом відновлення діяльності навчальних закладів, організації прийому абітурієнтів і розподілу кадрів, налагодження матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; 2) головними напрямками вдосконалення системи музично-педагогічної освіти Китаю стали: а) визначення цілей навчальної та практичної підготовки фахівців; б) перегляд і оновлення навчальних дисципліни (обов'язкових та факультативних); установа термінів навчання; порядок прийому до вищих навчальних закладів; в) створення навчально-методичної літератури та підручників; г) підвищення професійного рівня педагогів вищих навчальних закладів; д) конкретизація завдань та напрямів наукових досліджень; науково-методична розробка проблем музично-педагогічної освіти; 3) реформа вищої музично-педагогічної освіти в Китаї розвивається за двома основними напрямками: опанування комп'ютерними технологіями та освоєння матеріалу дисциплін за допомогою комп'ютерних технологій; 4) підвищився інтерес до освітніх тенденцій інших країн світу, скерований на використання іноземного досвіду у формуванні системи музично-педагогічної освіти, враховуючи при цьому китайську специфіку.

Список використаних джерел

1. Ван Ейчон. Роздуми і резюме про педагогічну практику в системі музичної освіти // “Трибуна”, спеціальний випуск “Соціальні науки”, 2007. С. 83-87.

2. Лі Цзихуа. Творче використання спадщини В.О. Сухомлинського в КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ли Цзихуа; Ін-т педагогіки Акад. пед. наук України. Київ : [б. и.], 2005. 19 с.
3. Лю Цин. Условия становления музыкально-педагогического образования в Китае // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.Offline Letters): электронный научный журнал. Октябрь 2008, ART 1280. СПб., 2008г. URL: Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1280.htm> Гос.рег. 0420800031. Взгляд на сто лет назад на историю высшего образования в Китае // <http://www.china.org.cn/chinese/archive/201022.htm>
4. Роль учебной литературы в современном музыкальном образовании Китая // Сб. науч. статей под общей редакцией Яо Сиюань. Шанхай : Образование Шанхая, 2000. 547 с.
5. Чжу Лу. Педагогічна практика в музичній освіті: магістерська робота, 2005. 52 с.
6. Фан Индзінг. Свобода и строгість. Думки про дослідження у музичному інституті – New York State University at Cortland Potsdam // Китайська музика. 2011. № 2. С. 179-181; С. 219.
7. Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : Автореферат (13.00.02) / Цюлюпа Наталія Леонідівна; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
8. Сюнь Хоньюе. Порівняльний аналіз педагогічної практики в галузі вищої музичної освіти Китаю та Німеччини // Науковий журнал Хуежонського університету. 2008. Т. 28. №5. С. 108-110.
9. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае. – Дис. кандидат педагогических наук 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания. Санкт-Петербург, 2009. 154 с.

The article deals with the stages of reforming the musical-pedagogical system of education in the People's Republic of China, in accordance with the needs of the processes of globalization of scientific, technical and humanitarian education. In accordance with the reform programs, a methodology is developed for their implementation in the field of practical implementation of the necessary transformation paths in terms of the effectiveness of the mechanisms of training students-musicians for future professional activities. The experience of preparing future teachers of musical art in China is analyzed, its features are determined.

Priority attention is paid to the intensification of scientific and methodological activity of teachers of higher educational institutions; the expansion of the university system of training teachers-musicians for secondary schools; to improve the curriculum for future teachers of musical art for general education schools.

The formation and development of musical-pedagogical education is intensified at the expense of the publishing house of special literature, numerous works on musical pedagogy, whose authors tried to revise the traditional form of musical techniques, to elaborate in detail the musical pedagogical actions, to generalize the experience, to build a new educational structure of this discipline. Studies on musical pedagogy in China have addressed the philosophy of musical pedagogy, the history of musical pedagogy, musical psychology and pedagogy, the theory of subject, the techniques of music, the sociology of musical education, the technologies of musical education, the musical education of gifted children, the leadership of musical education, resulting in the formation of a whole scientific system.

At the turn of the century, education in China has undergone a period of significant transformation, focusing on how well it will be able to fit into world educational processes. During the initial stage of the reform of the Chinese education system, advanced foreign pedagogical ideas and experience of school reforms in other countries were comprehended. As a result, an update to the content of education, forms and teaching methods in China began. Simultaneously, the technology of pedagogical activity was improved, favorable conditions for the reorientation of the general education system to the development of the personality were created.

Key words: *history, globalization, reform, pedagogical thought of China, methods, stages of musical and pedagogical education, professional training of musical and pedagogical personnel.*

Світлана Котляр, Денис Григорук
Svitlana Kotliar, Denys Hryhoruk

ТВОРЧІ ІНДУСТРІЇ: СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

CREATIVE INDUSTRIES: STRATEGY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Сучасний розвиток суспільства є неординарним, бо сповнений змін та трансформацій, зокрема впливом такого явища, як глобалізація. У статті розглянуто оцінку ефективності засад організації діяльності в галузі сценічного та аудіовізуального мистецтва. Запропоновано методичні підходи до розробки та впровадження програм організації діяльності в театрі, кіно, на телебаченні. Автор дійшов до висновку, що практична діяльність з фаху та знання креативних індустрій – це нова зброя у конкурентній боротьбі сучасних театральних закладів культури нашого часу.

Ключові слова: *інновації, організаційні засади, заклади культури, культурний продукт, театр, кіно, телебачення.*

Суттєвою рисою структурних трансформацій у галузях культури та мистецтв є тенденція до широкого використання цифрових технологій, створення віртуальних наддержавних структур неформальних соціальних комунікацій. Ці процеси відбуваються в умовах глобалізації, формування єдиного культурологічно-мистецького та медійного простору.

Найґрунтовніший доробок у сфері економіки та менеджменту простежується в публікаціях таких науковців, як О. Альгін, І. Балабанов, І. Бланк, Б. Гардінер, П. Грабовий, А. Мазаракі, М. Рогов, В. Успенко. Дослідження проблеми подолання структурних диспропорцій на засадах активізації стратегічної інноваційної складової інноваційного зростання набуває все більшої актуальності та описано у працях вітчизняних учених, зокрема О. Завгородньої, І. Крючкової, В. Ковальчука, Л. Кузнецової, М. Меламеда та ін.

Значущими є праці зарубіжних та вітчизняних театрознавців та практиків, зокрема Дж. Стреллера, П. Саксаганського, Л. Курбаса, А. Таїрова, М. Крапівки, М. Чехова, Є. Гротовського, П. Брука, Г. Ліпківської та ін.

У сучасних умовах культурно-мистецька галузь театру, кіномистецтва, медіа та телебачення вимагають певних змін у діяльності зазначених організацій щодо комерційної торгівлі, нових форм менеджменту та організації творчої діяльності; виникає необхідність у впровадженні нових спеціальностей та спеціалізацій.

Важливий внесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва зробили такі філософи, як І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; науковці: Н. Таршиз, Ю. Борев, В. Ванслов, Б. Галеев, М. Каган, В. Міхалев, В. Скатерщіков та інші. Ґрунтовними є праці зарубіжних і вітчизняних театрознавців і практиків: П. Саксаганського, Леся Курбаса, А. Таїрова, Д. Стреллера, М. Крапівки та ін.

Мета статті – розглянути та запропонувати методичні підходи щодо розробки та впровадження важливих інновацій в організацію діяльності закладів культури в галузі культурних індустрій, театру, кіно та телебачення.

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі завдання: розглянути оцінку ефективності засад організації діяльності в галузі сценічного та аудіовізуального мистецтв.

Сучасний розвиток суспільства є неординарним, сповнений змін та трансформацій, зокрема впливом такого явища, як глобалізація. Глобалізація – це явище, що відкриває нові ринки дешевої робочої сили; підвищує вимоги компаній, організацій, корпорацій до фахівців різних галузей і збільшує кількість конкурентів. Поширення інформаційних і нанотехнологій,

комп'ютерних мереж обумовлюють зміни в структурі організацій та закладів культури; скорочення розмірів організацій зумовлюють інновації. Глобалізація сьогодні це не тільки жорстка конкуренція. Вона також впливає на людський капітал підприємств. Глобалізація трансформує поняття постійного місця роботи. Техногенна цивілізація та швидка зміна інформаційних технологій примушують заклади культури діяти не ординарно в трьох актуальних сферах: технології, персонал та організаційні аспекти бізнесу.

Найважливіші якості сучасного культурного простору або закладів сфери культури й освіти, креативних індустрій є відкритість думок, заперечення неможливого та можливість знищувати стереотипи. У результаті розвитку ринкових узаємин в Україні заклади культури мають економічну свободу відповідно до вибору напрямів та орієнтирів розвитку, а також вибору ринків діяльності, визначення напрямів використання та залучення власних коштів, формування конкурентної політики тощо [10].

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній і спеціальній літературі, класифікація критеріїв і показників.

У перекладі з грецької мови слово "інновація" означає "оновлення, новизна, зміна". З'явилося воно вперше в закордонних дослідженнях ХІХ ст. Ф. Брансуїк визначає інновацію, як нову ідею, дію, або адаптованості ідею, або ті, для яких настав час реалізації [6].

Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних проблем. Оскільки головною творчою та креативною особистістю в театрі, кіно, "серіальному" виробництві, низці телевізійних програм, виступає актор, виникає потреба в якісній та ефективній праці актора над особистісною компетентністю, власним іміджем, PR, з просування власної реклами в широкому професійному колі продюсерів і режисерів, у кіно і телекомпаніях, акторських агенціях тощо. Останнє є важливим ще й з тієї причини, що дає змогу створення нових робочих місць для фахівців з художньої фотографії, візажистів, стилістів та ін.

Б. Брехт неодноразово наголошував: "Скрізь, де йдеться про пізнання реальності, ми повинні навчитися застосовувати діалектику" [2]. "Управляюча компанія" "... вихід в подальшій приватизації, оскільки єдина річ, що працює в країнах, які переходять від планової економіки до ринку, – це особиста власність. Підприємства та компанії, які належать державі, працюють менш ефективно", відзначає А. Аслунд. Оскільки зрозуміло, що за так званих "нових економічних умов" "репертуарний театр" не виживе і рано чи пізно на дотації залишаться невелика кількість театрів, є сенс створення компанії, яка б взяла на себе функції управління (менеджменту) у сфері театральної культури та культури взагалі ("управляюча компанія").

Ефективність та рентабельність діяльності закладів культури безпосередньо залежать від якості управління, а також контролю за реалізацією та якістю послуг. Високий потенціал закладів культури за недооцінки діяльності та неефективного управління призводить до недофінансування розвитку закладів культури, недоліку оборотних коштів, низькій матеріальній зацікавленості працівників. Така ситуація призводить до необхідності постійно збільшувати статтю бюджету на утримання закладів. Але, для збільшення прибуткової частини бюджету закладів культури, можливо використовувати технології антикризового управління [9]. Розробка методів антикризового управління з боку компанії (з наголошенням на театральній діяльності) управляючої компанії буде спрямовано на [4]:

- захист інтелектуальної власності та патентування за видами діяльності, розробку та застосування франчайзингових схем у театральній діяльності;
- постійний моніторинг аудиторії театру з метою виявлення тенденцій розвитку культури та попиту з боку глядачів;
- збір й узагальнення практики успішних європейських театральних проектів і управлінських рішень для створення системи підготовки управлінського складу закладів культури;

- збір і аналіз інформації про взаємодію театрів із зовнішнім середовищем, відстеження нових тенденцій та ринкових суперечностей, створить основу для корегування нормативно-законодавчої бази [8];
- підвищення рентабельності діяльності театрів;
- розвиток напрямів, супутніх основному бізнесу;
- залучення та використання різних видів фінансування (бюджетних, грантових, комерційних, кредитних, інвестиційних коштів) приведе до зменшення бюджетного навантаження та переходу від схем поточного фінансування на фінансування театральних проектів та програм;
- створення нових фінансових інструментів розвитку театру, включаючи амортизаційні відрахування та накопичення з доходів;
- можливість управлінської компанії впроваджувати зовнішнє фінансове управління та здійснювати фінансове планування, контроль за підвищенням ефективності управління діяльністю театру;
- створення систем мотивації та зацікавленості творчого колективу театрів;
- творчий аудит театральних постановок і репертуарної політики, оцінка позиціонування театрів та відповідності театральних постановок та відповідності театрів до обраних сегментів ринку;
- захист інтелектуальної власності та патентування за видами діяльності, розробка та застосування франчайзингових схем в театральній діяльності;
- постійний моніторинг аудиторії театру з метою виявлення тенденцій розвитку культури та попит з боку глядачів;
- збір й узагальнення практики успішних європейських театральних проектів і управлінських рішень для створення системи підготовки управлінського складу закладів культури;
- збір і аналіз інформації про взаємодію театрів із зовнішнім середовищем, відстеження нових тенденцій та ринкових суперечностей, створює необхідний базис для корегування нормативно-законодавчої бази [8].

З метою скорочення витрат компанія, що здійснює управління декількома закладами культури, об'єднує однотипні бізнес-процеси (рекламу, оперативну поліграфію, технічне обслуговування, ремонт приміщень і будівель, виготовлення декорацій та костюмів, продаж квитків тощо). Нові методи фінансового управління, що підвищують ефективність використання надання закладам культури необмежених ресурсів, які ґрунтуються на: сучасних управлінських технологіях бюджетування; кредитування й проектного фінансування; схем залучення інвестицій; інтеграції фінансових потоків від додаткових видів діяльності; розробки нових схем взаємодії столичних і регіональних театрів. У період розвитку міжнародних зв'язків і гастрольної діяльності, управляюча компанія буде також і продюсерським центром.

Було б доцільно провести проектну діяльність з метою: створення проекту “управляюча компанія у сфері культури”; здійснити апробації запропонованих підходів у ряді конкретних закладів культури (наприклад, в проблемних театрах) у складі управляючої компанії; узагальнити та впровадити позитивний досвід в інноваційних проектах управляючої компанії. Для соціально-економічного успіху у сфері виконавських мистецтв необхідні дослідження та статистика [7].

Як й інші провідні науковці, відзначаємо перспективні напрями дослідницької діяльності в галузі виконавських мистецтв: характеристика галузі та тенденцій її розвитку [9]:

- ціноутворення: аналіз витрат; аналіз прибутків; еластичність цінової політики;
- аналіз попиту: потенціал ринку; аналіз цін конкурентів;
- створення інноваційного продукту: розробка концепції, її перевірка; створення та тестування нового культурного продукту; тестування ринку; перевірка наявних продуктів; вивчення продуктів конкурентів;
- просування продукту: дослідження в галузі мотивації глядачів; дослідження в галузі ЗМІ; тестування текстів рекламних повідомлень;

– аналіз ефективності реклами: до початку рекламної кампанії; під час рекламної кампанії. На сучасному етапі розвитку значимими є стратегічне планування та вивчення можливостей виплати премій персоналу театру, надання купонів та контрамарок глядачам; аналіз поведінки та смаків, попиту глядачів, лояльності та відношення до культурного продукту, ступеня задоволення культурних потреб; купівельна спроможність, купівельний намір; усвідомлення бренду; вивчення можливостей сегментації.

В умовах ринкової економіки велику перспективу мають так звані “творчі індустрії”.

Культурний продукт (будь-то текст, картина, театральна постановка, кінофільм або музичний твір) проходить три основні стадії, що зв'язують його виробництво та споживання: створення культурного продукту (твору) здійснюється митцем; цей продукт є предметом менеджменту в закладах культури (або проектах), це зустрічі та співпраця з публікою в умовах, що формуються менеджерами (прес-конференції, презентації); завдяки сучасним медійним та інформаційним технологіям та методам трансляції та тиражування (поліграфія, звукозапис, відео, радіо, телебачення, мультимедіа, інтернет тощо), культурний продукт (як правило, в трансформованому вигляді) є надбанням багатомільйонної аудиторії [5]. Саме наявність третьої стадії (як можливості) є тією відмінною рисою нашого часу, яка примушує говорити про творчі індустрії, а не просто про культуру і мистецтво. З'явилися медійна технологічна революція, що має вплив на свідомість людини подібно до книгодрукування. Завдяки медіа, будь-який культурний продукт існує двічі, наприклад, як пісня в живому виконанні та як телевізійний образ (кліп на телеекрані). І це має величезні економічні, соціальні та культурні наслідки [3].

Відзначаємо роль традиційних культурних інститутів, які мають працювати на іншому рівні, де живий культурний продукт зустрічається з живою публікою. Проте сьогодні вони недостатньо володіють технологіями менеджменту і відірвані від першої стадії (від живої творчості митців) і від третьої (від сфери сучасних медійних технологій). Тому, розвиток цих взаємин є головним завданням інтегрального розвитку творчих індустрій. Якщо не вдасться реінтегрувати традиційні культурні інститути до сучасної системи творчої комунікації, вони будуть фактично виключені з культурного процесу. Це поза сумнівом зашкодить усьому культурологічному процесу, бо кожен елемент несе в ньому власне навантаження [9].

Є сенс, як, наприклад, у Великобританії рухатись шляхом так званих творчих індустрій, де праця над творами мистецтва – це образ життя, а також складники дозвілля, і бізнесу. Це інтеграція одного виду мистецтва з іншим тощо. Певні кроки на цьому шляху вже зроблено.

Так, Національний центр театрального мистецтва ім. Л. Курбаса – це і науковий заклад, і сцена, на якій мають змогу працювати різні режисери, і лабораторія перекладу та сучасної української драматургії, експеримент у галузі живопису та кіно тощо.

Удало поєднує бізнес та культурологічну діяльність показ сучасних вистав, кінофільмів, презентації книжок та музичних колективів. Прикладом є праця київського клубу “Книгарня Бабуїн”.

Експериментальну діяльність здійснює й академічний музичний колектив “Камерата” (м. Київ), де було започатковано сценічне поєднання в односинтетичне видовище академічно-музичного твору і театральної вистави (“Симфонія для віолончелі” композитор З. Алдоші, автор сценарію театральної складової та режисер постановник О. Балабан).

За умов ринкової економіки з'являється необхідність у професійній підготовці та впровадженні нових творчих спеціалізацій в галузі культурного виробництва та креативних індустрій. Мова йде про таку спеціальність як креативний продюсер. Цю спеціальність варто поєднати зі спеціальністю виконавчий продюсер, який відповідає за технічно-організаційне втілення проекту. Креативний продюсер – необхідна складова успішного втілення комерційного творчого проекту щодо створення фільму, серіалу, телепрограм, театральної вистави [1]. На посаду креативного продюсера має призначатися фахівець, який має вищу режисерську освіту та досвід діяльності режисером-постановником не менше 5-ти років. Це має бути людина глибоко освічена та обізнана в усіх галузях культури, мистецтва та креативних індустрій.

Креативний продюсер має поєднувати в собі творчі, організаційні та комерційні здібності, гостро відчувати запит сучасного глядача, вміти прогнозувати глядацький запит. Він має поєднувати в собі хист режисера, сценариста, редактора, фахівця по роботі з акторами тощо.

Функціональні обов'язки креативного продюсера:

- комплектує та подає на затвердження замовнику ключовий склад творчої групи: сценарист, драматурги, режисер-постановник, композитор, оператор постановник, художник-постановник, а за вказівкою замовника також інших осіб;
- здійснює організацію і загальне художнє керівництво проектом на всіх рівнях виробництва в термін, встановлений календарно-постановочним планом і в межах кошторису, затверджених замовником;
- опрацьовує технічні завдання для художника-постановника, художника по костюмах, художника по гриму, художника з реквізиту;
- здійснює прийом ескізів декорацій, костюмів і візуальних образів персонажів та приймає рішення про їх затвердження, відхилення чи доопрацювання;
- затверджує місця натурних зйомок і натурні об'єкти;
- забезпечує своєчасне подання на затвердження замовнику сценарію фільму (серії), телепрограм, п'єси, відповідно до календарно-постановного плану;
- проводити регулярні консультації представників творчої групи з питань художнього втілення в фільмі сценарію, п'єси у виставі;
- забезпечує відповідність постановки концепції замовника;
- затверджує результати кастингу акторів на ролі другорядних персонажів, бере участь у затвердженні кастингу акторів на головні ролі, ведучих та учасників телепрограм;
- затверджує музичні твори, що підлягають включенню до фільму або вистави;
- забезпечує надання юристам замовника списків музичних творів, які передбачається використовувати в роботі над проектом, до початку зйомок фільму, телепрограм або постановки вистави;
- виключає з роботи музичні твори або їх фрагменти, якщо відсутні відповідні дозволи авторів або правовласників;
- бере участь у написанні сценарію фільму, лібрето музичної вистави, інсценізації літературного твору, сценічної редакції п'єси: в цьому випадку сторони укладають додаткову угоду до Договору, в якому обговорено умови участі креативного продюсера в роботі над сценарієм, лібрето, п'єсою тощо;
- виїжджає в експедиції, здійснює іншу діяльність, яку здійснює продюсер під час створення аудіовізуальних творів.

Креативний продюсер має володіти достатнім професійним творчим досвідом, щоб запустити проект у його творчий складовий, має вміти працювати з актором; у форс-мажорних обставинах мати творче право надати творчу допомогу режисеру в роботі з актором або при монтажі фільму чи випускному періоді вистави, а за необхідності замінити режисера-постановника і самостійно завершити проект.

Креативний продюсер має бути генератором оригінальних творчих ідей, утілення яких сприятиме створенню високохудожнього мистецького твору в галузі кіно, театру, телебачення.

Шлях до вершини починається з маленького кроку, шлях до кар'єри актора кіно, "серіального" виробництва, ведучого телепрограм починається з портфоліо [1]. Фотографії акторові потрібні майже кожного дня. При реєстрації в акторських агенціях, при зустрічах з помічниками з підбору акторів, на попередніх кастингах. Перше, що вимагають від актора фотографії. Чи будуть ці фотографії на кухні або в кімнаті на тлі килима, чи в студії – вибір за актором, тобто замовником. Але треба враховувати, що і на вибір актора, як претендента на певну роль, якість його зображення на представлених фотографіях має великий вплив.

Асистенти по акторам, режисери, продюсери аналізують інколи декілька сотень фотографій у день. До акторських портфоліо є цілком певні вимоги, які зазначені нижче.

Зокрема значущим є наповнення наявності різномірних фотографій, що ймовірно будуть обрані на бажаний проект в кіно, рекламі, на телебаченні тощо.

Створення портфоліо актора – це завжди дуже важливий та інтригуювальний процес. Усе починається з фотографа, художника та дизайнера. Вони дають актору необхідні інструкції, налаштовують світло і фотокамеру, розробляють сюжет фото. Так традиційно для портфоліо актора робиться біля двохсот фотографій. Із фотографій, отриманих у ході фотосесії, відбираються найкращі. Із ними працюють професійні художники-редактори в графічному редакторі. Вони вишукують та усувають найменші недоліки та друкують найбільш удалі фото форматом 10x15. Фахівці детально вивчають кожний знімок, відбирають кращі з кращих. І тільки вони є справжнім портфоліо акторів та актрис початківців, що ступили на нелегкий шлях кар'єри в кінематографі, відеовиробництві та телебаченні. Треба зазначити, що на відповідний фотоносій записується увесь зйомочний матеріал, відібрані фотографії у форматі Tiff – 10x15 – 300 dpi, інші в Jpg-10x15 – 300dpi.

Залежно від мети та завдання, портфоліо може містити від 5 до 20 художніх фотографій актора або актриси в різному одязі, з різним макіяжем, без макіяжу. Зазвичай це портрет, фотопортрет, фото “на повний зріст”. Плюс модельне позування в образах, що найбільш вигідним чином підкреслюють темперамент і характерність, артистичність, пластичність виразність, сексуальність, кіногічність тощо.

Практична діяльність з фаху та знання креативних індустрій – це нова зброя у конкурентній боротьбі сучасних театральних закладів культури нашого часу. Чи не всі заклади культури розуміють характер інформаційних та медіатехнологій, що застосовуються в креативних індустріях. Такі технології мають бінарний та синтетичний характер. З одного боку, це розуміння особливостей технологічного процесу створення культурних індустрій, а з іншого боку, це інноваційні спеціалізації з продюсування виробничих та адміністративних процесів, які закладені в основі діяльності закладів культури. Це робить діяльність “прозорою”. Отже, насправді діяльність театральних закладів культури, компаній теле- та кіноіндустрії стає інтелектуальною тільки тоді, коли інформація здобувається заради її справжньої цінності глядача, а не лише заради автоматизації, інформатизації. Заклади культури мають орієнтуватися на інтелектуальний капітал та втілювати оригінальні творчі ідеї, створювати високохудожні мистецькі твори в мистецьких галузях: кіно, театру, телебачення.

Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі виховання фахівців аудіовізуального мистецтва та виробництва.

Список використаних джерел

1. Брук П. Пустое пространство. Москва : Искусство, 1978.
2. Гротовский Е. ПерФОРМЕР. [Электронный ресурс]. 2018. Доступно: <http://libelli.ru/forarts/grotovsk.htm>
3. Красильникова О.В. История украинского театра XX ст. Київ : Либідь, 1999.
4. Курбас Л. Філософія театру. Київ : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2001.
5. Даниленко Л. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій. Херсон : ЦНТВ, 1999.
6. Пчельников П.М. Справочная книжка по театральному делу. Москва : Изд-во А.А. Левенсон, 1900.
7. Пави П. Словарь театра. Москва : Прогресс, 1991.
8. Фокин В. “Уроки Гротовского”. // Театр. № 7. 1990. С. 136-146.
9. Художественно-общедоступный театр. Отчет о деятельности за 1-й год. Москва : Изд-во А.А. Левенсон, 1899.
10. Чистилин Д.К. Самоорганизация мировой экономики: Евразийский аспект. Москва : Экономика, 2004.

The modern development of society is extraordinary, because it is full of changes and transformations, in particular the influence of such a phenomenon as globalization. Globalization is a phenomenon that opens up new markets for cheap labor; increases the requirements of companies, organizations, corporations to specialists in various industries and increases the number of competitors. The spread of information and nanotechnology, computer networks cause changes in the structure of organizations and cultural institutions; reducing the size of organizations is predetermined by innovations. Globalization today is not only tough competition. It also affects the human capital of enterprises. Globalization transformed the concept of a permanent job. Technological civilization, and the rapid change of information technologies are forcing cultural institutions to act non-ordinary in three topical areas: technology, personnel and organizational aspects of the business. The evaluation of the effectiveness of the foundations of the organization of activities in the field of stage and audiovisual arts is given. Methodical approaches to the development and implementation of programs of organization of activities in the theater, cinema, television are developed. The author came to the conclusion that practical activity in the specialty and knowledge of creative industries is a new means in the competitive struggle of modern theatrical cultural institutions of our time. Not all cultural institutions understand the nature of information and media technologies used in creative industries. Such technologies are binary and synthetic. On the one hand, it is an understanding of the technological process of creating cultural industries, and on the other hand, it is an innovative specialization of production and administrative processes, which are the basis of the activities of cultural institutions. This makes the operation "transparent". So, in fact, the activities of cultural institutions, TV and film companies become intellectual only when information is obtained for the sake of its true value of the viewer, and not only for the sake of automation, and informatization. Cultural institutions should focus on intellectual capital and implement original creative ideas, create highly artistic works of art in the artistic sectors: cinema, theater, television.

Key words: innovations, organizational bases, cultural institutions, cultural product, theater, cinema, television.

УДК: 378.147.091.31-051:78:005.342

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.106-112

Віктор Лабунець
Viktor Labunets

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING FUTURE MUSIC TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITY

Стаття знайомить з поняттям "інновація"; розкриває його зміст і сутність, доводить необхідність творчого розвитку сучасного вчителя музичного мистецтва шляхом впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Розглядаючи інноваційну діяльність як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої, музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування і впровадження в музично-педагогічну практику інноваційних технологій, автор звертає увагу на вагомість нашої проблеми в системі сучасної фахової підготовки студентів.

Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності, до яких віднесено: науково-методичні; кадрові; нормативно-процесуальні; інформаційно-комунікаційні; організаційні; навчально-технологічні; управлінські; психолого-педагогічні.

Ключові слова: інноваційна діяльність, педагогічні умови, інтеграція, інтерактивні засоби навчання, педагогічна технологія.

Радикальні зміни вітчизняної освітньої парадигми стимулюють інтенсивні процеси формування принципово нового багатовимірного освітнього простору. Сучасні освітні реалії сьогодення, спричинені входженням України в Болонську систему вищої освіти, а також зміни у політичній і соціально-економічних сферах в суспільстві, інтеграція національної освітньої системи в європейський освітній простір вимагають посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх інформаційних технологій.

Основними умовами зміцнення авторитету української держави і конкурентоспроможності фахівців різного профілю на міжнародній арені є утвердження високих технологій та підготовка вчителів педагогічного напрямку, здатних до мобільності, творчого вирішення завдань, швидкого опрацювання великої кількості навчальної інформації, формування навичок самоосвіти та самореалізації особистості, самостійного наукового самопізнання, здатних формувати підростаюче покоління в дусі кращих міжнародних парадигмальних освітніх вимог. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в наукових пошуках вітчизняні дослідники все частіше звертають увагу на проблему використання інновацій в освіті. Загальнопедагогічний фундамент окреслених у статті інновацій підтверджується теоретичними концепціями, серед яких: теорія цілісного освітнього процесу (Ю. Бабанський, К. Платонов, М. Сорокін та ін.); теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, С. Лисенкова та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна, М. Волович та ін.); теорія укрупнення дидактичних одиниць засвоєння математичного матеріалу (П. Єрднієв та ін.); концепції програмованого та проблемного навчання (М. Гузик, В. Фірсов, В. Шаталов та ін.); концепції індивідуалізації та диференціації навчання (А. Границька, Ю. Макарова, І. Унт, В. Шадриков та ін.); концепції перспективно-випереджувального навчання (В. Гузеєв, С. Лисенкова та ін.); концепція акмеологічного навчання (А. Деркач, Н. Гузій, Н. Кузьміна та ін.).

Метою статті є визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності.

Педагогічна інновація – явище складне й багатовимірне. В науковій літературі наведено багато різних класифікацій педагогічних інновацій. Саме поняття “інновація” означає нововведення, новизна, зміна, введення чогось нового. Щодо педагогічного процесу, інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих викладачів і педагогічних колективів. Педагогічні інновації потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Мета інноваційного навчання – розвивати в студентів можливості творчо освоювати новий досвід. Основою такого освоєння є цілеспрямоване формування музично-творчого та критичного мислення, досвіду та інструментарію наукової та навчально-пошукової діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку та визначення власного особистого сенсу й ціннісних відносин.

Інноваційна діяльність учителя музичного мистецтва виявляється у завчасному проектуванні освітнього процесу, в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, або впровадження

новаторського досвіду, або модернізації, а й презентує індивідуальний стиль учителя музичного мистецтва – фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості.

У педагогічній практиці визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси йдуть за трьома основними напрямками: зміною системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю роботи; зміною 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; зміною 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 – усвідомленні реальних можливостей зміни об'єкта.

У процесі дослідження теоретико-методологічних аспектів проблеми переконались, що для формування вчителя музичного мистецтва як конкурентноспроможного фахівця необхідні такі якості: педагогічна майстерність; виконавсько-музичне та комунікативне мистецтво; володіння новітніми педагогічними технологіями; інноваційна педагогічна діяльність тощо. В нових умовах організації в школі навчально-виховного процесу вчителі сучасного навчального закладу має експериментувати, тобто здійснювати творчий пошук оригінальних, нестандартних підходів до вирішення різноманітних педагогічних проблем.

Технологізація процесу музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов, пріоритетними з яких, на нашу думку, є:

- *науково-методичні*: підвищення готовності викладачів до впровадження інноваційних технологій; урахування міжнародного та вітчизняного досвіду при розробленні моделі фахівця;
- *кадрові*: підвищення готовності викладачів до впровадження інноваційних технологій;
- *нормативно-процесуальні*: розроблення навчальних програм на інноваційній основі; кореляція етапів формування реалізації інноваційних технологій і циклів підготовки; уточнення варіативної частини змісту освіти; розроблення міжпредметних технологічних карт; конкретно-предметних моделей реалізації інноваційних технологій, моделей формування окремих модулів мистецьких інновацій;
- *інформаційно-комунікаційні*: створення навчальних матеріалів і віртуального навчально-методичного кабінету-порталу;
- *організаційні*: асинхронне навчання; індивідуальна траєкторія навчання в умовах обмеженого правового забезпечення; мобільні групи; зменшення кількості потокових лекцій; інтенсифікація самостійної роботи; збільшення кількості годин, відведених на практичну підготовку;
- *навчально-технологічні*: оптимальне поєднання форм навчальної діяльності студентів, методів організації навчальної діяльності студентів, навчальних засобів;
- *управлінські*: всеохоплюючий моніторинг (стратегічні цілі; тактичні цілі, оперативні цілі; якість знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, згорненість, розгорненість, усвідомленість, міцність тощо);
- *психолого-педагогічні*: антикризова програма професійної самоідентифікації.

Розглянуті нами умови дозволяють урахувати різні чинники впливу (техногенні, соціогенні, професійно-змістові, індивідуальні) на освітній процес, а саме:

- *нейтралізувати інгібітори* – стримувальні чинники реалізації інноваційного підходу, до яких відносимо термінологічну неузгодженість, повільність сприйняття методології інноваційних технологій, відсутність нормативно-правового забезпечення впровадження мистецьких інновацій, недостатнє матеріально-технічне забезпечення ВНЗ, неготовність суб'єктів освітнього процесу до змін, відсутність критичної маси освітян-інноваторів;

- *раціонально використати фасилітатори* – стимулювальні чинники впровадження інноваційних технологій, серед яких: наявність соціально значущих стандартів освіти, функціонально пристосованих до перебудови національної системи освіти.

Загальновизнаним у психолого-педагогічній науці є розуміння поняття “умови” як чинників та обставини, що впливають на результативність певного процесу. Як відомо, умови є невід’ємною складовою педагогічної системи, що забезпечує перебіг освітнього процесу в необхідному, визначеному напрямі [1, с. 29].

Досліджуючи умови ефективності функціонування педагогічних систем, М. Кларін зазначає, що вони є надзвичайно різноманітними. Як умови ефективності педагогічного процесу визначають і поетапність формування знань, умінь або бажаних якостей; особливості психічних процесів, особистісний смисл учіння; актуалізацію процесів самопізнання, самовиховання та самооцінки; діалогічність процесів взаємодії учнів та вчителів; педагогічні технології, матеріальну базу тощо [2, с. 67]. Як зазначає вчений, аналіз чинників ефективності педагогічного процесу дозволяє виділити чотири групи умов, а саме:

- умови, які визначаються особистісними якостями студентів або учнів (тип особистості, особливості сприйняття, пам’яті, мислення, мотиваційної структури особистості, її ціннісні орієнтації тощо);
- умови, які визначаються певними особистісними якостями педагога (тип особистості, особливості психічних процесів, система цінностей, самооцінка тощо);
- умови, пов’язані з міжособистісними взаєминами та спілкуванням педагога і учня (стиль спілкування, активність у взаємодії, співпадіння стилів навчання та викладання тощо);
- матеріально-технічні умови організації педагогічного процесу.
- емоційне переживання освітніх ситуацій та явищ тощо.

Ефективність формування теоретичної та практичної підготовленості майбутнього вчителя до мистецької інноваційної діяльності може здійснюватись за таких основних педагогічних умов, а саме:

- *актуалізації життєтворчої мотивації* студентів до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку;
- *досягнення діалогових засад* у процесі творчої взаємодії у музично-виконавських класах;
- *інтеграції різновидів діяльності студентів*, спрямованих до досягнення мети; забезпечення освітнього процесу сучасними технічними засобами (відео- і аудіоапаратурою, Інтернет та іншими медіатехнологіями), навчально-методичною літературою такого напрямку;
- *стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами*; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики;
- *спонування майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження* в інноваційній діяльності.

Важливою умовою інноваційної підготовки майбутніх учителів музичного є *актуалізація їх життєтворчої мотивації, активність професійної позиції навчання, здатність до постійного фахового розвитку, самостійного наукового пізнання*. Активізація життєтворчої мотивації студентів у процесі навчальної діяльності на основі особистісно зорієнтовного навчання виявляє новий зміст її складових, включаючи категорію мети, змісту освіти, методів навчання, що входять до складу конкретних інноваційних технологій. Вищезазначена спрямованість мистецької освіти виявляє новий зміст всіх її елементів, задає тим самим регулятиви перетворення педагогічної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва у практичній діяльності.

Проблема актуалізації мотиваційної сфери є особливо життєтворчою у музичній педагогіці, адже її значення у професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта-педагога стає визначальним для

творчого зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями студента, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст інноваційної діяльності, чим і визнається її життєтворчість.

Домінантною умовою інноваційної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є *інтеграція різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; забезпечення освітнього процесу сучасними технічними засобами* (відео- і аудіоапаратурою, Інтернет та іншими медіатехнологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку.

Інтеграція різновидів мистецької діяльності студентів висуває на перший план концепцію формування творчої особистості вчителя, адже високий рівень професійної підготовки досягається у разі її орієнтації на творчу діяльність майбутнього фахівця, при сформованості стійкої потреби самовдосконалення, при вихованні ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, за умови розвитку здібностей особистості до саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю. Специфікою даного підходу є присутність творчості у всіх елементах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості та можливостей відносно майбутньої професійної діяльності [4, с. 111].

За умови стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики виникає потреба в пошуках активно-дієвих форм інноваційної музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вищезазначена педагогічна умова передбачає створення таких практичних активно-дієвих навчальних ситуацій, за яких студенти потрапляють у такий творчий процес, коли їх думка на тривалий час входить у стан підвищеного напруження. А в стані напруженої розумової діяльності у людини часто утворюється спонтанне передчуття наближення розв'язання проблемного завдання. Таке передчуття викликає позитивне стимулювання думки емоційною сферою, створюється підґрунтя для формування здібностей до активної пошукової роботи, що є необхідним для інноваційної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі створення активно-дієвих засобів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливу роль відіграють медіазасоби. Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресувальна індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. "Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп'ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури" [3, с. 15].

Обов'язковою педагогічною умовою ефективною підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи є *спонукання їх до творчого самовираження в інноваційній музично-виконавській діяльності*. Адже найважливішим чинником розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих, малих, часткових) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у майбутніх учителів музичного мистецтва позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності.

Упровадження технологій педагогічної творчості, як освітніх технологій, у яких метою упорядкування професійних дій педагога є реалізація і самореалізація творчого потенціалу суб'єктів педагогічної взаємодії, призводить до їх особистісного творчого розвитку [5]. Адже педагогічна технологія це сфера знання, що охоплює методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Використання новаторського педагогічного досвіду – це широке впровадження педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих нормативів

і сприяють створенню нових педагогічних технологій. Отже, достеменно художнє пізнання музичних творів базується на взаємодії оцінювання і творення мистецтва. Взаємозв'язок і взаємодоповнення пізнавальної, оцінної й творчої діяльності створює умови для ефективного формування підготовленості майбутніх фахівців до мистецької інноваційної діяльності.

Для ефективного формування готовності студентів до мистецької інноваційної діяльності доцільно підкреслити значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі виконання практичних форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім фахівцям необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); усвідомлення потребової сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

Отже, запровадження в життя визначених пріоритетів значною мірою забезпечує технологічний підхід, який відкриває нові можливості для концептуального та проектувального розгляду різних аспектів освітнянської дійсності. Технологічний підхід дозволяє з більшою достовірністю проектувати та керувати педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; оптимально використовувати найбільш ефективні технології для вирішення педагогічних проблем.

Запровадження вищеназаних педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методично вивіреної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до проведення мистецької інноваційної діяльності. Це сприяє ефективному розвитку художньо-музичного мислення студентів; оволодінню комплексом інтерактивних методів та прийомів; актуалізації моніторингового відстеження якості підготовки майбутніх фахівців у процесі еталонного порівняння та прогнозування нових технологічних підходів; здійснення управлінських впливів зворотного зв'язку та корекційних заходів згідно з розробленою концепцією фахової підготовки майбутніх учителів до мистецької інноваційної діяльності.

Обов'язковою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи є спонукання їх до творчого самовираження в інноваційній музично-виконавській діяльності. Адже найважливішим чинником розвитку творчості студентів у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій. Сенс цього заохочення в тому, щоб викликати у майбутніх учителів музичного мистецтва позитивну емоційну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення собою, вірою у свої здібності. Запровадження вищеназаних педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методично вивіреної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до проведення інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // Рідна школа. 2002. № 5. С. 28-29.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М. : Знание, 1989. 80 с.
3. Кобозева И.С. Организационно-методические основы музыкально-просветительской деятельности учителя (с содержанием национально-регионального компонента) : учеб. пособие. Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2004. 117 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. 312 с.

5. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження // Освітologia : витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В.О. Огнев'юка ; авт. кол. : В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. Київ : ВП "Едельвейс", 2012. 336 с.

The article deals with the concept of "innovation", defines its meaning and essence, proves the necessity of creative development of modern teacher of Music by introducing innovative technologies into the educational process. Considering innovative activity as the highest level of pedagogical creativity of the future teacher of Music, which provides modernization of various parts of general education, musical education and promotes the development of steady interest in mastering and introduction of innovative technologies into musical and pedagogical practice, the author draws attention to the importance of this problem within the system of modern professional training of students.

Pedagogical conditions of preparing future Music teachers to innovative activity are defined as the following: scientific and methodological; personnel; normative-procedural; information and communication; organizational; educational and technological; managerial; psychological and pedagogical.

The author proves that innovative activity of the teacher of Music is manifested in the timely projecting of the educational process, in purpose-setting, the definition of goals, objectives, content and specific technologies of artistic innovative education. It reflects not only the features of the renewal of the traditional system of education through rationalization, or the introduction of innovative experience, or modernization, but also presents the individual style of the teacher of Music as a specialist of the highest degree of pedagogical creativity.

Key words: *innovative activity, pedagogical conditions, integration, interactive learning technologies, pedagogical technology.*

УДК 378.016:78.159

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.112-116

Віктор Лабунець
Viktor Labunets

СМИСЛОВІ КОНСТАНТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

SENS CONSTANTS OF ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE PEDAGOGUE-MUSICIAN

У статті розглянуто тенденцію активізації наукового інтересу до етнопедагогічної й етнокультурної проблематики у галузі теорії та методики музичного навчання. Конкретизовано етнопедагогічну культуру майбутнього педагога-музиканта як невід'ємну частину загальної професійно-педагогічної культури, сформульовано її основні смислові константи та визначено провідні ідеї українства, серед яких ідея соборності, ідея українського космізму та ідея національного самозбереження. Зазначено, що опора педагога-музиканта під час фахової діяльності на смислові константи етнопедагогічної культури уможливує трансляцію багатовікового досвіду народного навчання й виховання на базі творчої педагогічної інтерпретації філософії й психології українства. Запропоновано збільшити планування навчальних аудиторних годин для народознавчих та етнопедагогічних навчальних курсів, а також упровадити у фахове навчання педагогів-музикантів фольклорну практику.

Ключові слова: *етнопедагогічна культура, педагог-музикант, цінності української народної педагогіки, український музичний фольклор, українська народна деонтологія, смислові константи, гуманні відносини.*

Огляд різноманітного спектру сучасних досліджень у різних галузях педагогічної науки, починаючи з дев'яностих років минулого століття й до сьогодення, дозволяє спостерігати стійку тенденцію активізації й постійного розвитку наукового інтересу до етнопедагогічної й етнокультурної проблематики. Ця проблематика постійно розширює свій діапазон, охоплюючи все більше й більше наукових досліджень, зокрема у царині розроблення новітніх освітньо-виховних (Н. Коротеєва, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Є. Сявакко), культурологічно-філософських (О. Вишневський, В. Ігнатів, Б. Попов, М. Степко) концепцій тощо.

Не виключенням для цієї тенденції, характерної для сучасних українських досліджень, стали й дослідження у галузі теорії та методики музичного навчання. Етнопедагогічна та етнокультурна проблематика була розроблена Н. Павлюк, О. Хоружою та ін., які використали педагогічний потенціал цінностей, методів і засобів української народної педагогіки, синтезувавши їх із традиційними й інноваційними методами, засобами й прийомами мистецького навчання.

Для нас інтерес вітчизняних науковців до означеної проблематики є не тільки зрозумілим і цілком логічним, але й вельми корисним і як ніколи актуальним. Адже саме сучасні етнопедагогічні дослідження здатні вплинути на самоусвідомлення нації, на самоаналіз її перемог і невдач, на збереження й корекцію соціопсихічних рис етносу тощо. Іншими словами, саме етнопедагогічні дослідження гарантують повноцінне духовне й матеріальне існування нації, надійно охороняючи освіту й виховання від асиміляційних процесів [1].

Серед різноманіття етнопедагогічних тем, досліджених вітчизняними науковцями, серед яких предметом розгляду були, зокрема, етнопедагогічне мислення, етнопедагогічна діяльність, етнопедагогічні цінності, етнопедагогічна свідомість, етнопедагогічний інструментарій та ін. [7], доцільно, на нашу думку, зупинитись на етнопедагогічній культурі майбутнього педагога-музиканта як на найбільш емній категорії, зміст якої вбирає у тому чи іншому вимірі зміст усіх наведених вище понять.

Етнопедагогічна культура також є невід'ємною частиною загальної професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьких дисциплін у ЗВО, відповідаючи за формування національного характеру підростаючого покоління, яке вчить і виховує означений учитель і викладач. Етнопедагогічна культура педагога-музиканта привносить у його загальну професійно-педагогічну культуру орієнтацію не тільки на загально-людські цінності, такі як свобода, рівність тощо, але й на базові цінності українства, до яких належать, зокрема, гуманні відносини під час виховного процесу [2], український музичний фольклор як провідний засіб української етномузичної педагогіки тощо.

Проаналізувавши наукові праці О. Вишневського, Ф. Колесси, М. Стельмаховича та ін., можна сформулювати основні смислові константи феномена етнопедагогічної культури педагога-музиканта. Під такими смисловими константами розуміємо фундаментальні основи, що відповідають за цілісність українського музичного виховання, за його характерну національну природу й специфіку. На базі цих констант доцільно організовувати освітній процес згідно з цією природою й специфікою.

Серед констант убачаємо такі:

- опора на традиції української національної культури загалом і музичної культури зокрема, представленої українським музичним фольклором різних родів і жанрів і класичним музичним мистецтвом;
- опора на духовну культуру як зорієнтованість на духовні цінності української національної культури, зокрема, на цінності-відносини, запропоновані українською народною деонтологією й цінності-засоби, до яких належить народна символіка, народна міфологія, народний календар, народні знання тощо;
- опора на естетизацію соціонормативної культури народу як зорієнтованість на привнесення художньо-естетичного змісту у матеріальні цінності української національної культури, зокрема, в обрядовість, народну архітектуру, костюм, народні ремесла тощо.

Означені константи, у свою чергу, спираються на провідні ідеї, які виношувались і акумулювались українським суспільством протягом віків. До таких ідей належить, зокрема, ідея соборності, прагнення до якої було зреалізовано тільки зараз. *Ідея соборності* має своє

відображення і в українському народному вихованні. Її зміст у контексті освітнього процесу полягає у духовному спілкуванні на основі гуманних відносин, у синтезі навчальної діяльності й спілкуванні вчителя й учня. Якнайбільше такому навчанню й спілкуванню сприяють методи і засоби української народної педагогіки.

Ідея українського космізму, яка бере свій початок в українській народній теогонії, у процесі розвитку й трансформації втілює комплексний розвиток усіх сфер особистості відповідно до сформованих виховних ідеалів українства. Ця ідея узгоджує розвиток таких сфер особистості українця, як суспільно-історична, соціокультурна, емоційно-естетична, когнітивно-ментальна тощо.

Ідея національного самозбереження, що в найскладніші і найстрашніші злами історичного розвитку українського народу забезпечила не тільки збереження, але й потужний розвиток мови, духовної й матеріальної культури, розбудову системи власних цінностей. У контексті національного виховання ця ідея забезпечує опору цього процесу на вивчення вітчизняної історії, створення культурних цінностей та педагогічних традицій, які, у свою чергу, обумовлені особливостями народного побуту, господарської діяльності й комунікації.

Опора вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьких дисциплін у музично-педагогічному закладі вищої освіти під час фахової діяльності на конкретизовані нами смислові константи феномена етнопедагогічної культури педагога-музиканта та ідеї, на які означені константи спираються, уможлиблює не тільки трансляцію дітям і молоді багатовікового досвіду народного навчання й виховання на базі творчої педагогічної інтерпретації філософії й психології українства, але й, у той же час, сприяє формуванню етнопедагогічної культури самих вчителів та викладачів.

Зокрема, зразки українського музичного фольклору та національного музичного мистецтва, що як цінності-засоби української етномузичної педагогіки концентрують у собі єдиний у своєму роді потенціал народного виховання [7], окреслюють у процесі фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів відповідні духовні пріоритети, які слугують аксіологічно-культурологічним базисом цього навчання.

З іншого боку, вчитель музичного мистецтва, створюючи власну методику на основі українського музичного фольклору та національного музичного мистецтва, привнесе означені пріоритети у процес музичного-естетичного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв тощо. Отже, навчання й виховання учнів на основі цінностей української народної педагогіки залежить від рівня сформованості етнопедагогічної культури вчителя музичного мистецтва.

Перша константа етнопедагогічної культури вчителя музичного мистецтва – опора на традиції української національної культури загалом і музичної культури зокрема, представленої українським музичним фольклором різних родів і жанрів і класичним музичним мистецтвом – обумовлює важливість вивчення соціонормативної культури українства загалом, не обмежуючись формальним уведенням музичних фольклорних зразків у навчально-педагогічний репертуар студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Мова іде про цілеспрямоване вивчення календарної та родинної обрядовості, її ціннісно-змістового наповнення, а також про необхідність донесення до студентів ролі й значення зразків саме музичного фольклору в обряді. Цілісне сприймання вчителем музичного мистецтва того чи іншого обряду дозволить осмислити синкретичний вплив і багатий аксіологічний та педагогічний потенціал українського фольклору [5].

Друга константа етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва – опора на духовну культуру як зорієнтованість на духовні цінності української національної культури, зокрема на цінності-відносини, запропоновані українською народною деонтологією й цінності-засоби, до яких належить народна символіка, народна міфологія, народний календар, народні знання тощо [3] – передбачає не просто епізодичне ознайомлення української духовної культури на заняттях з курсу “Народознавство та музичний фольклор України”, а педагогічне стимулювання вмотивованості студентів до самостійного поглибленого вивчення її складових.

Зокрема, практика викладання цього курсу засвідчує, що студенти є досить обізнаними у галузі давньогрецької міфології, широко представлені та розрекламовані численними голівудськими кінострічками, мультиплікаційними фільмами. У той час, як рідний “український Олімп” з його богами й богинями, демонами та героями є для студентів практично невідомим.

Але найбільш важливим є покладання в основу будь-якого навчально-виховного процесу в Україні засад української народної деонтології, яка забезпечує практичне функціонування гуманних відносин між учасниками означеного процесу: між викладачами й студентами та безпосередньо між студентами, між вчителями й учнями та безпосередньо між учнями різних вікових категорій, між вихователями дошкільних закладів тощо [2].

Третя константа етнопедагогічної культури вчителя музичного мистецтва – опора на естетизацію соціонормативної культури народу як зорієнтованість на привнесення художньо-естетичного змісту у матеріальні цінності української національної культури, зокрема, в обрядовість, народну архітектуру, костюм, народні ремесла тощо – уможлиблює осмислення майбутніми педагогами-музикантами рис ментальності українського народу, однією з яких є естетизація народного життя, поетизовано-ліричне ставлення до краси української природи та матері-землі [4]. Ця естетизація втілилась у красі народних обрядів, пісень і танців, костюму й іграшки, архітектури й внутрішнього інтер'єру житла, посуду й кулінарних виробів.

Естетика української соціонормативної культури є феноменом не тільки національної, але й світової загальнолюдської культури, що концентрує в собі колосальну перспективу для розвитку особистості на засадах добра і краси, притаманних українству.

З огляду на зазначене вище, постає питання: “Яким чином у процесі фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів забезпечити дотримання констант етнопедагогічної культури?”. Відповідь на це запитання знаходиться, на нашу думку, у площині відмови від шаблонного, за залишковим принципом, викладання навчальних курсів, пов'язаних із народознавством України, етнопедагогікою й етномузичною педагогікою українського народу, його духовною та матеріальною культурою.

Планування й практична реалізація достатньої кількості навчальних аудиторних годин, відведених для таких курсів, упровадження фольклорної практики для формування умінь студентів щодо віднайдення й професійного запису зразків українського музичного фольклору, а також практичного занурення в українську обрядовість сприятиме досягненню сукупності цілей музичної педагогіки, що включає устрімлення українського суспільства до гуманізації, досягнення результативності в особистісному й фаховому розвитку майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Життя етносу: соціокультурні нариси / (керівник авт. колективу), В. Ігнатов, М. Степико та ін. Київ, Либідь, 1997. 240 с.
2. Коротеєва В.О. Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі (в трьох частинах). Ч. 1. Миколаїв, 1994. 116 с.
3. Лозко Г. Етнологія України. Київ : Видавництво “Арт-Ек”, 2004. 306 с.
4. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2003. 328 с.
5. Стельмахович М. Методологічні засади української етнопедагогіки // Початкова школа, № 2, 1998, С. 41-43.
6. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ : Наукова думка, 1974. 156 с.
7. Хоружа О.В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи / Зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. Вип. 10. С. 183-191.

In the article the tendency of activization of scientific interest in ethno-pedagogical and ethno-cultural problems in the field of theory and methods of musical education is considered. Ethno-pedagogical culture of a future teacher-musician is specified as an integral part of the general vocational and pedagogical culture. Its main sense constants are formulated, which include: reliance on the traditions of Ukrainian national culture represented by the Ukrainian folk music of different genres and classical musical art; the reliance on spiritual culture as a focus on the spiritual values of the Ukrainian national culture, in particular, on the values-relationships offered by the Ukrainian folk deontology and values-means, which include national symbols, folk mythology, folk calendar, folk knowledge; the reliance on the aesthetization of the socio-normative culture of the people as an orientation towards introducing artistic and aesthetic content into the material values of Ukrainian national culture, in particular, in ritual, folk architecture, costume, folk crafts.

The leading ideas of Ukrainians are defined, among them are considered: the idea of unity, the idea of Ukrainian cosmism and the idea of national self-preservation. It is noted that the support of the teacher-musician during his professional activity on the sense constants of ethno-pedagogical culture makes it possible to broadcast the centuries-old experience of folk education on the basis of creative pedagogical interpretation of the philosophy and psychology of Ukrainian society. It is proved: the importance of studying the socio-normative culture of Ukrainians from the standpoint of integrity; necessity of pedagogical stimulation of motivated students to independent in-depth study of its components; the significance of laying the foundations of any Ukrainian educational deontology on the basis of any educational process in Ukraine, which ensures the practical functioning of the humane relations between the participants of the specified process; the expediency of future educators-musicians to understand the features of the Ukrainian people, one of which is the aesthetization of folk life, poetic-lyrical attitude to the beauty of Ukrainian nature.

It is proposed to increase the planning of classroom hours for ethnographic and ethno-pedagogical training courses, as well as to introduce folklore practices in professional training of teachers-musicians.

Key words: *ethnopedagogical culture, pedagogue-musician, values of Ukrainian folk pedagogy, Ukrainian folk music, Ukrainian folk deontology, sense constants, human relations.*

УДК 378:78]:37.017](477.63)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.116-121

*Яніна Лисенко, Дарія Коротенко
Yanina Lysenko, Dariia Korotenko*

УКРАЇНСЬКЕ ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX ст. У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ НАЦІОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

UKRAINIAN CHORAL ART IN THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY IN THE CONTEXT OF THE PROCESSES OF NATIONAL CULTURAL REVIVAL

У статті розглядаються особливості українського хорового мистецтва. Автори звертаються до маловідомої історії становлення хорового мистецтва першої третини XX ст. у контексті процесів національного культурного відродження. Розглядаються віхи просвітницької діяльності вітчизняних музикантів та зростання професіоналізму й інтересу до національних здобутків серед широких верств населення.

Ключові слова: *хорове мистецтво, культурно-просвітницька діяльність, традиції, виховання.*

На початку ХХ ст. на теренах України відбувається національно-культурне відродження, що було обумовлено декількома чинниками. Насамперед, це загальна активізація суспільного, зокрема музичного життя більшості культурних центрів на українських землях, результатом якої стало виникнення низки концертно-театральних установ, музичних товариств і навчальних закладів, що створило умови для виховання національних високопрофесійних кадрів.

Подібні передумови, а також неповторна національна пісенно-хорова спадщина, багатівкові традиції хорової творчості, виконавства та освіти, здобутки музикознавчої думки обумовили позитивну динаміку розвитку хорової культури України, а саме: хорові колективи займалися не лише концертною діяльністю, а й організацією конкурсів, фестивалів, нотодрукуванням.

Об'єктом дослідження виступили процеси українського культурно-національного відродження (середина ХІХ – початок ХХ ст.). Предмет дослідження охоплює українське хорове мистецтво першої третини ХХ століття. Методологія репрезентована історико-порівняльним аналізом та методами синтезу, узагальнення, структурування та спостереження. Наукова новизна статті полягає у зверненні до маловідомої історії становлення хорового мистецтва першої третини ХХ ст. у контексті процесів національного культурного відродження.

Мета статті: висвітлення творчої діяльності хорових осередків західного регіону України в аспекті музичного просвітництва.

Історико-культурний доробок із вивчення хорового мистецтва є предметом спеціальних наукових студій низки дослідників. Зокрема, детальний аналіз хорового мистецтва як феномену культури здійснено в працях наступних дослідників: Б. Асаф'єва [1], А. Валіахметової [4]. Особливе місце займає наукова розвідка А. Свешникова [11], який ґрунтовно вивчав питання хорової творчості, а також дослідження М. Кузьміна [7], Л. Кияновської [6], Т. Ханика [13], у яких аналізується хорове життя найбільших культурних центрів України. З нещодавніх досліджень варто виділити такі: монографії І. Гулеско [5], О. Бенч-Шокало [2], І. Бермеса [3]; дисертаційна робота Н. Синкевич [12] тощо. Також варто відзначити праці загального характеру, зокрема наукові розвідки Ю. Лаптева [8], В. Леонтьєва [9] та В. Личкової [10].

Духовне життя української спільноти у перші десятиліття ХХ ст. позначене змістовною наповненістю усіх його сфер. У ньому отримали свій відбиток складні політичні, економічні та соціальні реалії того часу. В ці роки виразно простежується загальна тенденція до зростання національної самосвідомості різних прошарків суспільства. Зокрема, вагомим надбанням українського народу в царині духовності стало й хорове мистецтво. Виняткову роль в становленні української хорової школи сучасної епохи відіграла багатогранна творча праця великого сузір'я сподвижників хорового мистецтва, серед яких такі пасіонарні особистості як М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, О. Кошиць, Я. Яциневич, Н. Городовенко та інші.

Розвиток хорової творчості на західних українських землях позначений прагненням авторів підкреслити етнічний початок у своїх музичних композиціях.

Більше підтримки мали досягнення українських композиторів, які прагнули підкреслювати етнічне у своїй мові на західних українських землях. Особливо віталосся прагнення пропагувати зразки українського музичного фольклору. Особливий інтерес викликало кобзарське мистецтво та хорові обробки української народної пісні М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, які прагнули зробити пісню надбанням найбільш широких верств населення. Вони створювали їх як для професійних, так і самодіяльних колективів [6, с. 43].

Проте входила українська професійна творчість у мистецький та просвітницький обіг з великими, інколи непереборними труднощами. Значна підтримка надходила від музично-хорових товариств “Боян”, які діяли на Галичині й Буковині у майже всіх великих і маленьких західноукраїнських містах. Активними членами таких товариств були Є. Барвінська, А. Вахнянин, Р. Ганінчак, Ф. Колесса, С. Людкевич, С. Федак. Серед засновників і перших керівників товариств були: М. Копко (“Львівський Боян”), Й. Кишакевич (“Перемишльський Боян”), В. і О. Ніжанківські (“Стрийський Боян”) [1, с. 123].

Важливим видається національна спрямованість творчості українських композиторів, але репертуар хорів далеко виходив за її межі. Перш за все, займалися аранжуванням народних слов'янських пісень (українських, російських, польських, чеських, сербських, болгарських тощо). Завдяки виступів “Боянів” українські слухачі були ознайомлені з низкою творів відомих класиків, а саме О. Бородіна, М. Глинки, С. Танєєва, П. Чайковського та інших. На концертах “Боянів” нерідко звучала музика польських, чеських та західноєвропейських композиторів.

Щодо пісенного змісту, варто зазначити певні особливості виконання програми “Боянів” із урахуванням символічності та цілеспрямованості тематичного характеру, зокрема на роковини Т. Шевченка насамперед лунали такі композиції як кантата “Радуйся, ниво неполітая” М. Лисенка, твір-кантата “Б'ють пороги”, поетика “На вічну пам'ять Котляревському” М. Лисенка, “Хор бранців” з поеми “Гамалії” М. Лисенка, кантата-симфонія “Кавказ” С. Людкевича, драма “Вечорниці” П. Ніщинського, хоровий твір “Хустина” Г. Топольницького, кантати Й. Кишакевича та інших. У виконанні цих програм брали участь також військові симфонічні або духові оркестри, що переважно склалися з чеських музикантів.

Окрему увагу слід приділити творчій, взаємоспрямованій професійній діяльності “Боянів” у Львові, Перемишлі, Станіславі, які фактично стали взірцем для хорових українських колективів – разом виступали як метри хорової справи, так і шкільні, гімназійні, студентські хори, а також хорові колективи селян. Особливість цього напряму полягала у тому, що активну участь в святкуванні річниць та інших урочистих подій брали не тільки хорові колективи, а й вокальні та інструментальні солісти як професійні митці, так і аматори.

Так, у 1898 році з нагоди 50-ліття скасування в Галичині панщини у Львові виступив хор і оркестр з села Махнова поблизу Рави Руської, а в Коломиї – хор з Печеніжина, що виконав “З округків” Ф. Колесси і “Огні горять” С. Воробкевича. В 1904 році в Тернополі співали мішані хори з сіл Острова та Івачіва, грав оркестр з Давидова [13, с. 148].

Важливою подією для західноукраїнських земель став приїзд М. Лисенка з нагоди тридцятип'яти річного ювілею його творчої діяльності. Ця подія супроводжувалася пишними урочистостями: концерти відбулися 7 та 8 грудня 1903 року в залі Львівської філармонії. На них збірний хор “Боянів” (більше 300 хористів під керівництвом О. Ніжанківського виконав кантати М. Лисенка “На вічну пам'ять Котляревському” та “Радуйся, ниво неполітая”. В концертах виступив сам композитор, а також брала участь відома співачка Філомена Лопатинська. Святкування продовжилося і в Чернівцях, де “Буковинському Боянові” М. Лисенко присвятив хоровий твір під назвою сон “Сон”, написаний на слова О. Маковея.

“Бояни” займалися не лише концертною діяльністю. Так, наприклад, львівський “Боян” час від часу організував конкурси на хорові твори і солоспіви, що сприяло збагаченню української музичної літератури.

Необхідно зауважити, що окрім культурно-просвітницької діяльності товариства займалися друкуванням нотного матеріалу. Так, Львівський “Боян” видав 32, а Станіславський – 22 збірки рідкісних народних творів, переважно українських авторів.

Важливою віхою у діяльності “Боянів” була організація навчальної роботи на українських землях, а саме відкриття музичних шкіл (станіславська у 1900 р., буковинська у 1905 р., тернопільська у 1913 р. львівська у 1897 р., а в 1903 році був заснований об'єднаний у Вищий музичний інститут “Союзи співацьких і музичних товариств”. У зимовий період “Бояни”, як інші товариства, влаштовували вечорниці, бали, танцювальні й музично-декламаційні вечори тощо [6, с. 214; 13, с. 52].

У Львові, окрім “Бояна”, найбільш інтенсивну концертно-просвітницьку діяльність здійснювало товариство “академічного” (тобто студентського) хору “Бандурист”, який був заснований 1905 році на базі Львівського університету. До його складу увійшли студенти Політехніки, Академії ветеринарної медицини й Академії зовнішньої торгівлі. Мету товариства визначив один із перших параграфів статуту: “Плекання українського національного співу як хорального, так і сольного, а також інструментальної музики”. Багато років диригентами

хору були І. Смолинський і П. Артимовський. Концертні програми “Бандуриста” близькі “Боянам”, тому у великих містах, таких як Львів, обидва колективи часто виступали разом. У концертах “Бояна” і “Бандуриста” брали участь солісти – вокалісти й інструменталісти. Серед них слід відзначити виступи відомих оперних співачок і співаків (С. і А. Крушельницьких, Ф. Лопатинської, М. Сіяківни, І. Сологубівни, М. Менцинського, М. Голинського, О. Носалевича та ін.). Окрім того, “Бандурист” майже кожного року робив турне містами й селищами Галичини, Буковини, Закарпаття.

До програм концертів уходили також інструментальні номери, які виконували здебільшого піаністи (В. Барвінський, О. Бірецька, О. Бережницький, В. Божейквіна, С. Дністрянка, М. Кміцикевичівна, О. Окуневська (учениця М. Лисенка), О. і Г. Прокешівни, О. Ціпаповська, Д. та І. Шухевичі); скрипалі (Р. Криштальський, Є. Перфецький, Р. Придаткевич, О. Садовський); віолончеліст Б. Бережницький. Разом із музичними товариствами часто виступали й виконавці на народних інструментах (бандурист Г. Хоткевич), також окремі польські виконавці, як, наприклад, відомі співаки Я. Кролевич-Байдова, А. Людвіг, Ю. Шиманський, віолончеліст А. Вольфсталь, піаніст-композитор Я. Галль тощо [1, с. 121-123].

Активізація діяльності галицьких митців на початку ХХ ст. зумовлена кількома чинниками. В цей час спостерігається загальне пожвавлення не тільки суспільного, а й музичного життя більшості культурних центрів, насамперед, виникнення низки концертно-театральних установ, музичних товариств та навчальних закладів, зокрема консерваторії Галицького музичного товариства у Львові, що створило умови для виховання своїх національних високопрофесійних кадрів.

Вищезгадані установи власними силами організовували проведення концертів камерної, хорової і симфонічної музики, сприяли гастрольній діяльності, популяризували для простого українського народу творіння геніїв світової класики. Зокрема, завдяки їм за період з 1896 по 1917 рр. прозвучали окремі увертюри, всі симфонії та інструментальні концерти Л. ван Бетховена. В камерних концертах, окрім величезної кількості вокальних та сольних інструментальних творів, виконувались численні тріо, квартети, квінтети та інші камерні ансамблі для різного складу інструментів. Окрім українських музичних товариств, активну участь у просвітницькій діяльності на західноукраїнських теренах брали польські музиканти, які включали у свій репертуар багато творів своїх сучасників. Чоловічі хори “Лютня” та “Ехо” брали участь в українських урочистостях, виконуючи поряд з творами польських та інших авторів, композиції М. Лисенка, Д. Бортнянського, І. Лаврівського, П. Ніщинського, А. Вахтянина, С. Воробкевича, М. Вербицького, О. Нижанського, а також українські народні пісні [7, с. 109].

Значну культурно-просвітницьку роботу проводили також чинне з 70-х рр. ХІХ ст. “Літературно-художнє коло”, до складу якого входили видатні польські літератори, художники й музиканти, а також існуюче від початку 1900 р. “Музичне коло”, яке влаштовувало лекції на музичні теми, концерти-лекції, виступи кращих учнів музичних навчальних закладів та їх педагогів.

Спорідненість прагнень представників української та польської інтелігенції, їх боротьба за право на існування своєї культури, об'єднували їх зусилля. І не тільки у виконавській практиці постійно зростаючий попит на музичну літературу як наслідок цієї практики обумовив зростання ролі видавничої діяльності. Цілеспрямовану проукраїнську політику веде видавництво “Торбан”, засноване у 1906 р. Упродовж 34 років ним було надруковано велику кількість музичних творів у різних жанрах: хорових, камерно-інструментальних, солоспівів, обробок українських народних пісень, що сприяло популяризації української музики. В цьому ж напрямі працюють і перші фабрики грамзапису. За даними І. Бермеса: “На дисках записували українські народні пісні, деякі твори М. Лисенка (уривки з “Наталки Полтавки”, “Чорноморців”, солоспіви), окремі епізоди з “Запорожця за Дунаєм” С. Гулака-Артемівського та ін. У 1914 році з'являється нова партія грамплатівок із записами українських народних пісень, арій і мелодій з українських опер, оперет, музичних вистав (зокрема з “Катерини”, “Еней на

мандрівці”, “Нещасне кохання”, “Перехитрили”, “Не ходи, Грицю”, “Підгіряни”, “Безталанна” та ін.” [3, с. 134].

Отже, на західноукраїнських землях так само, як і на східних, завдяки просвітницькій діяльності вітчизняних музикантів, спостерігається зростання професіоналізму та інтересу до національних здобутків серед широких верств населення. Незважаючи на різницю у формах і засобах цієї діяльності, їх об’єднує спрямованість на відродження та збереження національних традицій, зростання ролі здобутків вітчизняної культури у вихованні національної самосвідомості українства.

Українське хорове мистецтво першої третини ХХ ст. є вагомим надбанням для української культури. Неповторна національна пісенно-хорова спадщина, багатомісцеві традиції хорової творчості, виконавства та освіти, а також здобутки музикознавчої думки, обумовили позитивну динаміку розвитку хорової культури як на початку ХХ ст., так і в наступні роки.

Особливо віталось прагнення пропагувати зразки українського музичного фольклору. Хорові колективи займалися не лише концертною діяльністю, але й організацією конкурсів хорових творів та солоспівів, що сприяло збагаченню української музичної культури. Культурно-просвітницька діяльність охоплювала організацію вечорниць, балів, танцювальні й музично-декламаційні вечори, а також нотодрукування різноманітних творів, переважно українських авторів.

У цей час спостерігається загальне поживлення не тільки суспільного, а й музичного життя більшості культурних центрів, що зумовило виникнення низки концертно-театральних установ, музичних товариств, навчальних закладів, зокрема консерваторій, що створило умови для виховання своїх національних високопрофесійних кадрів.

Здобутки концертно-просвітницької діяльності хорових колективів у першій третині ХХ ст. та їх вплив на подальший розвиток, відродження та збереження національних традицій потребують подальшого глибокого науково-дослідного пошуку.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б. Хор как воспитатель слушателя // О хоровом искусстве. М. : Музыка, 1980. 216 с.
2. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції. Київ : Український світ, 2002. 440 с.
3. Бермес І.Л. Український хоровий спів як соціокультурне явище. Дрогобич : Посвіт, 2013. 432 с.
4. Валиахметова А.Н. Хоровое искусство как форма духовной культуры // Педагогика художественного образования: история, методология, практика. Ч. 1. Казань : ТГГПУ, 2011. 519 с.
5. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль. Харків : ХДІК, 1994. 108 с.
6. Кияновська Л.О. Стильова еволюція галицької музичної культури ХІХ-ХХ ст. Тернопіль: Астон, 2000. 339 с.
7. Кузьмін М. Забуті сторінки музичного життя Києва. Київ : Музична Україна, 1972. 228 с.
8. Лаптев Ю.К. Общество, продуцирующее культуру // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. № 3. 2007. С. 17-20.
9. Леонтьева В.Н. Культуротворческий процесс: основание и начало. Харьков : Консум, 2003. 216 с.
10. Личкова В. Дивосад культури: вибрані статті з естетики, культурології, філософії мистецтва. Чернігів : Деснянська правда, 2006. 160 с.
11. Свешников А.В. Хоровое пение искусство истинно народное. М. : Просвещение, 1962. С. 9-14.

12. Синкевич Н.Т. Соціокультурні функції українського хорового мистецтва : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01 Теорія та історія культури. Київ, 2012. 20 с.
13. Ханик Л.Р. Історія хорового товариства "Боян". Львів, 1999. 123 с.

The article deals with the peculiarities of Ukrainian choral art. The main idea of the paper is to examine the little-known history of the development of choral art in the first third of the twentieth century in the context of the processes of national cultural revival.

The article gives a detailed analysis of the milestones of the enlightening activity of native musicians and the growth of professionalism and interest in national achievements among the general population. Further, the authors consider the positive influence of the development of Ukrainian choral art on cultural revival on the Ukrainian lands.

Special attention is given to the issue of the activities of circles and music societies: "Boyan", "Bandurist", "Lute", "Echo", "Literary and Art Circle", "Musical Circle" and others.

The article shows that many well-known contemporary cultural figures were among solo performers, for example, the performances of famous opera singers: S. and A. Krushelnytski, F. Lopatinska, M. Siyakivna (soloists of the opera in Barcelona), I. Sologubivna (prima donnas of the opera in Genoa), M. Mentsynskyi, M. Holynskyi, A. Nosalevych and others. The concert program also included instrumental pieces by pianists D. and I. Shukhevychi, O. Okunevska (student by N. Lysenko), O. and G. Prokeshivny, O. Tsi-rapovska, M. Kmitykevichivna, V. Bozheikvina, O. Biretska, S. Dnistrianska, V. Barvinskyi, violinists O. Berezhnitskyi, E. Perfetskyi, R. Pridatkevych, O. Sadovskyi, R. Krishtalskyi, cellist B. Berezhnitskyi. An exceptional role in the formation of the Ukrainian choral school was played by the creative work of such passionate personalities as M. Lysenko, M. Leontovych, K. Stetsenko, O. Koshytsia, J. Yatsinevych, N. Horodovenko and others.

The authors come to the conclusion that such associations engaged not only in concert activity, but also popularized the work of Ukrainian composers, published notes, organized contests, parties. This activity positively influenced the preservation of the achievements of the Ukrainian ethnic and national cultural heritage.

Key words: choral art, cultural and educational activity, traditions, education.

УДК 37.015.31:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.121-127

Микола Ляшко
Mylola Liashko

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА ОСНОВІ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ЯК ОДНА З ПЕРВИННИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

THE DEVELOPMENT OF PUPILS' MUSICAL CREATIVE ABILITIES ON THE BASIS OF MUSICAL PERCEPTION AS ONE OF THE PRIMARY PROBLEMS OF MODERN MUSICAL PEDAGOGY

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

Ключові слова: здібності, музичні здібності, музичне сприймання, музична педагогіка, музичне мистецтво.

Сьогодні, в умовах формування нового образу життя особливу стурбованість викликає дефіцит духовності у дітей та юнацтва, бо саме в цьому віці закладаються основи особистості, її творчої неповторності, і прогаяне в цей час відтворити, надолужити важко, переважно неможливо. У концепції естетичного виховання учнівської молоді підкреслюється, що в сучасних умовах оновлення суспільства, відродження національної культури, побудови національної школи зростає роль і значення естетичного виховання як засобу формування духовного світу, морально-естетичних ідеалів особистості.

У вирішенні складних музично-освітніх завдань сучасна школа потребує нових теоретичних, ефективних методик музичного навчання і виховання учнівської молоді, розв'язання різноманітних художньо-педагогічних проблем, де одне з головних місць посідає проблема розвитку творчих здібностей.

В сучасній психології і педагогіці музичної освіти в Україні особлива увага приділяється необхідності створення у загальноосвітній системі сприятливих умов для індивідуального розвитку і творчої реалізації учнів. При цьому головним має бути не механічне засвоєння знань, умінь і навичок, а розвиток у дітей здатності до самостійного мислення, естетичного сприймання і створення власного творчого продукту.

Актуальність теми дослідження зумовлюється її безпосереднім зв'язком з розв'язанням одного з найважливіших завдань сучасної освіти – становлення і розвитку всебічно розвиненої особистості. Метою освіти є всебічний розвиток людини, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору і збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Освіта та самовиховання є тими засобами, що найбільше розвивають наші творчі здібності. Ознайомлення зі світом культурних цінностей, пізнання й освоєння історії світової культури, активне оволодіння різними формами людської діяльності постає як засіб саморозвитку особистості, реалізації свого людського призначення й своєї людської сутності.

Гармонійний розвиток особистості в культурно-естетичному аспекті неможливий без розуміння та адекватного сприймання нею творів мистецтва відповідно до мовних та жанрово-стильових принципів культури. Одним з найбільш ефективних засобів вироблення навичок культурно й естетично адекватного світосприймання і розвитку особистості є музика.

Здібності – індивідуально-психологічні стійкі властивості особистості, які є вирішально-визначальною умовою успішності становлення і функціонування її як суб'єкта певного виду діяльності. Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, що є у людини, але вони забезпечують їх швидке надбання, фіксацію й ефективно практичне використання. Американський психолог Фромм запропонував таке визначення цього поняття: “Це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду”.

Під спеціальними здібностями розуміють таку систему властивостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів у якій-небудь спеціальній області діяльності, наприклад, літературної, образотворчої, музичної, сценічної. До спеціальних здібностей слід віднести здібності практичної діяльності.

Отже, можна констатувати, що здібності виявляються не в самих знаннях та вміннях, навичках, а в динаміці їх придбання, в тому, наскільки швидко і легко людина освоює конкретну діяльність. Від здібностей залежить якість виконання діяльності, її успішність і рівень досягнень, а також те, як ця діяльність виконується.

Б. Теплов виділив наступні три основні ознаки поняття “здібність”.

По-перше, під здібностями розуміється індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють однієї людини від іншої. По-друге, здібностями називають не усякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей.

По-третє, поняття “здібність” не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вироблені в даної людини.

Великого значення набуває проблема взаємовідносин особливості з мистецтвом, зокрема з музикою. Музичне мистецтво стає одним із найважливіших інструментів визначення художньо-творчої і художньо-ціннісної спрямованості особистості. Музика є універсальною динамічною моделлю життя і загальнолюдського духовного досвіду. В музичній діяльності — композиторській, виконавській, слухацькій — ми знаходимо своєрідні канали залучення до духовного надособистісного буття через розчинення індивідуального у всезагальному. Така інтеграція досвідів схожа з ефектом духовної синестезії, коли актуалізуються не лише сукупність відчуттів, а й архетипи і досвіди різних культур.

Психологічну природу виникнення здібностей, проблему їхнього формування, класифікацію розділяли: О. Бодальов, Л. Бочкаров, Б. Теплов, Г. Марасо; розвиток здібностей у діяльності – М. Артемева, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Дранков, М. Костюк, Є. Незайківський, В. Петрушин, Г. Тарасов, Б. Теклов та ін.

Розглядаючи цю проблему, суттєвого значення набувають концептуальні основи розвитку художньо-творчого потенціалу учнівської молоді (А. Болгарський, Б. Брилін, Т. Завадська, Л. Коваль, Л. Масол, С. Науменко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Г. Петрова, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шевченко, А. Щербо, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Під загальними здібностями розуміється така система індивідуально-вольових властивостей особистості, що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями і здійсненні різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідком як багатого природного дарування, так і всебічного розвитку особистості.

Творчі здібності у процесі свого розвитку проходять декілька етапів, і для того, щоб певна здібність піднялася у своєму розвитку на вищий рівень, необхідно, щоб вона вже була достатньо представлена на попередньому етапі. Для розвитку здібностей повинно бути певне підґрунтя, яке складають задатки.

Задатки – це вроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, мозку. Вони становлять основу розвитку здібностей.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості конкретної людини, завдяки яким успішно виконується та чи інша продуктивна діяльність.

Обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, що є запорукою успішного виконання конкретної діяльності.

Талановитість – це високий рівень розвитку здібностей, передусім спеціальних, тобто таких, які дають змогу успішно виконувати певну діяльність: літературну, музичну, сценічну тощо.

Геніальність – це найвищий рівень розвитку здібностей, який визначає появу творів, що мають історичне значення в житті суспільства, засвідчують нову епоху в розвитку культури.

Освіта та самовиховання є тими засобами, що найбільше розвивають наші творчі здібності. Ознайомлення зі світом культурних цінностей, пізнання й освоєння історії світової культури, активне оволодіння різними формами людської діяльності постає як засіб саморозвитку особистості, реалізації свого людського призначення й своєї людської сутності.

Музичні здібності в існуючій загальній психологічній класифікації відносяться до спеціальних, тобто таких, які необхідні для успішних занять і визначаються самою природою музики як такої. В їх основі, як в основі здібностей до будь-якого виду мистецтва, лежить естетичне ставлення до світу, здатність естетично сприймати дійсність, але у випадку музики – це буде звукова, або індивідуальна дійсність, або здатність трансформувати естетичне переживання реальності в звукову реальність (завдяки синестезії). Технологічну складову музичних здібностей можна розділити на такі групи:

- 1) власне технічні (техніка гри на даному музичному інструменті або управління голосом у співі);
- 2) композиційні (для написання музики);

3) контролюючі, слухові (музичний слух – звуковисотний, тембральний або інтонаційний тощо).

Традиційно прийнято виділяти також рівні розвитку здібностей: репродуктивний; реконструктивний; творчий.

Музика – мистецтво слухо-моторних вражень. Через метрико-архітектонічний метод розподілу звучного матеріалу вона лише почасти зближається із зоровими сприйняттями й поданнями. Виходить, спостереження музики, насамперед, веде до загострення слухових вражень і збагаченню нашого життєвого досвіду, знання про світ через слух.

Напруга слухової уваги при сприйнятті-спостереженні музики дає можливість сприймання серед музичного руху, що безупинно протікає. Схоплювання зв'язку один з одним і взаємодії всіх – зумовлюючий процес звучання елементів. Виробляється насущна якість сприйняття, насущне саме при сучасній переоцінці всього існуючого. Слухаючи, ми не тільки відчуваємо або випробуємо ті або інші стани, але й диференціюємо сприйманий матеріал.

Головним завданням масового музичного виховання у загальноосвітній школі є не стільки навчання, скільки вплив через музику на духовний світ учнів, передусім на їх ментальність. Учитель має розвивати у дітей розуміння цього виду мистецтва, відкривати їм світ добра і краси, допомагати пізнати в музиці животворче джерело людських почуттів, співпереживати.

Музична педагогіка — галузь педагогічної науки (загальної педагогіки), яка вивчає особливості освіти, навчання та виховання особистості засобами музичного мистецтва.

Музичну педагогіку слід відрізнити від окремих методик музичного навчання та виховання, так як вона є загальною наукою, зміст якої спрямований не на розвиток окремих музичних якостей людини, а на формування особистості.

Оскільки музична педагогіка – складова загальної педагогіки, шляхи їхнього розвитку схожі: збирати розгублену мудрість століть та повертати її до осмислення ключових проблем сьогодення. Звідси випливає головне завдання – поглиблення інноваційної спрямованості музичної освіти. Пошук моделей музичного виховання, адекватних теперішній культурі і цивілізації, є найголовнішим завданням сучасної музичної педагогіки.

За висловлюванням Л. Арчажникової, специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва.

У праці “Музична педагогіка” Олексюк О. вважає, що ознайомлення учнів з кращими зразками музичної творчості — основа ідейного та морального виховання, формування музичного смаку; емоційний відгук на музику формується разом із розвитком спеціальних музичних здібностей; першою умовою розвитку цих здібностей [5].

В історію світової культури XIX-те століття увійшло як доба піднесення і розквіту літератури, образотворчого мистецтва, музики. На вищий щабель піднялась музична педагогіка. Слід відмітити найвідоміші системи музичного виховання у XX ст.

Система швейцарського педагога і композитора Е. Жака-Далькроза. Його концепція розвитку особистості “в русі, методом руху і через рух” стала протилежній традиційній “співацькій” концепції музичного виховання. Особливістю музично-педагогічної системи Е. Жака-Далькроза стала евритміка (зв'язок музики з рухом).

У системі угорського композитора, фольклориста, педагога і просвітителя З. Кодая. лежить визнання універсальної ролі хорового співу. Він створив так звану релятивну систему сольмізації.

Система австро-німецького композитора і педагога К. Орфа. Головною метою навчання він вважав розвиток творчого потенціалу особистості. Музика пов'язувалася з рухами, пантомімою, театралізованою грою. Свою експериментальну роботу К. Орф узагальнив і посібнику “Шульверк”.

Система музичного виховання болгарського педагога Б. Тричкова. У 1923 році він видав методичний посібник “Східці”, в якому виклав основи методу “свідомого нотного співу”.

Система музичного виховання російського композитора і педагога Д. Кабалевського. Його педагогічну систему складають положення щодо мети музичного виховання, його змісту, завдань, принципів і методів музично-освітньої роботи. Педагог вважав, що в основі музичного виховання лежить активне сприймання музики.

У теорії музичного сприймання, головним чином, досліджується вплив різних чинників на музичний розвиток особистості, а також характер їх цілеспрямованого використання у процесі музичного виховання.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення в цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-педагогічна робота вчителя [2].

У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: “сприймання музики” і “музичне сприймання”. Поняття “сприймання музики” здебільшого використовується у працях психологів, воно відображає ситуацію, коли сприймання охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об’єкт впливу на людину. Поняття “музичне сприймання” означає спрямування на “осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен” [1].

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприймання, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб’єктивного музичного образу. У становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б. Асаф’єва, Н. Гродзенської, О. Костюка, Є. Назайкінського, Б. Теплової, В. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Сприймання музики досліджується в багатьох напрямках. Зокрема психофізіологічні дослідження вивчають зафіксовані приладами реакції слухачів на музику або її окремі компоненти (М. Блінова, О. Гарбузов, А. Готсдинер, І. Догель, І. Тарханов та ін.).

Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкарьов, В. Ветлугіна, А. Готсдинер, В. Мясичев, С. Науменко, Г. Тарасов, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.), закономірностям і механізмам сприймання музики або окремих її виразних засобів і елементів музичної форми (С. Беляєва-Екземплярська, Є. Назайкінський, Ю. Рагс, Е. Сопчек, Б.Л. Яворський, К. Хевнер та ін.).

Музикознавчий напрям складають передусім праці Б.В. Асаф’єва, який показав, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприймання відбивається на побудові музичного твору. Ця лінія дослідження розвинута у працях Л. Мазеля, С. Скребкова, В. Цукермана, Ю. Тюліна, В. Медушевського та ін.

Окремих напрям становлять дослідження, присвячені педагогічним аспектам музичного сприймання. У педагогічних дослідженнях накопичено значний обсяг наукового матеріалу про діагностування і формування музичного сприймання, вікові особливості музичного сприймання, процес розвитку музичних здібностей в онтогенезі, принципи і методи музично-виховної роботи тощо (О. Апраксина, Ю. Алієв, В. Белобородова, Н. Ветлугіна, Н. Гродненська, Д. Кабалевський, Л. Коваль, В. Ост роменський, Т. Плесніна, В. Рева, О. Рудницька, В. Шацька та ін.).

Розглядаючи проблему музичного сприймання, замислюємося над таким питанням: “Чи не накладає вік дітей якісь обмеження, через які вони не можуть по справжньому прилучитись до мистецтва?”. Відповідь на це питання дала Н.О. Ветлугіна, зазначивши, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового становлення людини, а результатом цілеспрямованого виховання, підпорядкованого на різних вікових етапах загальним закономірностям.

Слід враховувати, що музичне сприймання дітей, порівняно зі сприйманням дорослих, не є нижчим рівнем розвитку. Це якісно відмінні явища, що знаходяться не лише на різних рівнях, а й у різних площинах. Згадаймо думку А.С.Макаренка: “За силою емоцій, за тривожністю й глибиною вражень, за чистотою й красою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатше від життя дорослих” ..

Отже, дитяче сприймання належить розглядати не як елементарний рівень, а як особливу сферу дитячої життєдіяльності.

Сприйняття музики – це складний психічний процес. Психологи та музиканти визначають, що загалом він вписується між двома полюсами. З одного боку, це елементарне акустичне сприймання звукових сигналів як щось таке, що ми чуємо і що діє на органи слуху. А з іншого – це процес пізнання уявленого художнього змісту в музичній матерії твору і показують хід розумового процесу, використовуючи в конкретно-чуттєвій формі, асоціації від чуттєвого сприймання образу до його осмислення [7].

Здібність цілісного сприймання передбачає тотожну емоційну реакцію на загальний настрій п'єси чи пісні. Кількаразове прослуховування твору дозволяє сприймати його диференційовано, виділяючи дедалі більше характерних рис. Не можна сприйняти музику, не диференціювавши тих елементів звучання, які є носіями музичної виразності, так само як не можна їх почути, не відчуваючи цієї виразності.

Набуває великого значення творче, оцінне, аналітичне ставлення дітей до музичних творів. Саме сприйняття зумовлює успішне залучення особистості до музики, “дозволяє регулювати характер та інтенсивність впливу мистецького твору..., розвивати мотивацію спілкування з музикою, художні потреби, смаки та інші компоненти естетичної свідомості” [8, с. 45].

Є.В. Назайкінський зауважує, що “сприймання музики” слід розуміти як процес, зміст якого відображає ситуацію, у якій суб'єктом дії є людина з нормальним слухом, а діючим об'єктом – акустичні сигнали, що виникають при відтворенні музики на музичному інструменті, у співі, у звукопису тощо [4, с. 67].

Отже, аналіз педагогічної діагностики рівнів музичного сприйняття та педагогічної культури учнівської молоді, їх співставлення з даними, що існують в науковій літературі, експериментально підтверджують можливість проблеми формування творчих здібностей на основі музичного сприймання в системі розвитку педагогічної культури учнів. Музичне сприймання, як провідна складова музичної культури, впливає на розвиток пізнавальних та емоційних процесів музичної свідомості та діяльності людини і формується в процесі музично-естетичного виховання. Художнє спілкування із музичним мистецтвом, зразками якого є музичні твори справляє позитивний вплив на розвиток творчих здібностей, формування особистості дитини. Це позначається на їхньому сенсомоторному, мисленневому, емоційному розвитку тощо. З огляду на це, підвищується значущість розвитку музичних творчих здібностей на основі музичного сприймання в даному віці, оскільки відкриваються широкі можливості виховного впливу мистецтва на закладання основ музично-естетичної культури особистості школяра.

Список використаних джерел

1. Восприятие музыки: Сб.ст. / Ред.-сост. В.М. Максимов. М. : Музыка, 1980. 256 с.
2. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. К. : Музична Україна, 1983. 224 с.
3. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1997. №7. С. 22-32
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 383 с.
5. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник. К. : КНУКіМ, 2006. 188 с.

6. Оришака Ю.М., Черушева Г.Б., Пересунько Т.К. Душа обязана трудиться... (Социально-нравственные аспекты формирования эстетической культуры подростков). Учебное пособие. К., 1995. 165 с.
7. Полтавцева Г. С. Репрезентативное и мыслимое в музыкальном дискурсе / философский ракурс // Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть. Мелітополь, 2002. Вип. ІХ. С. 82–93.
8. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. К. : ІЗМН, 1998. 248 с.
9. Стецюк К.В. Деякі аспекти підготовки фахівців з розвитку музичної творчості учнів // Новий колегіум. 2004. №1-2. С. 52-56.
10. Якимчук С. Н. Методика музичного виховання: навч. посібник для студ. муз.-пед. ф-тів, вищих та серед. навч. закл. мистецтв, вчителів музики навч. закл. різного типу / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Інститут мистецтв. Рівне, 2003. 160 с.

Today, in the conditions of the formation of a new way of life, the lack of spirituality in children and youth is a particular concern, because the foundations of a person, their creative uniqueness are laid precisely at this age, and it is precisely impossible to make up for it at this age. In the concept of aesthetic education of young students it is emphasized that in modern conditions of renewal of society, the revival of national culture, the construction of a national school, the role and importance of aesthetic education as a means of forming the spiritual world, moral and aesthetic ideals of the individual increases .

In solving complex musical and educational tasks modern school needs new theoretical, effective methods of musical education and education of students, solution to various artistic and pedagogical problems, where the problem of creative abilities development takes one of the main places .

In contemporary psychology and pedagogy of music education in Ukraine special attention is paid to the necessity of creating favorable conditions for the individual development and creative implementation of students in a general education system. In this case, the main must be not the mechanical acquisition of knowledge and skills, but the development of children's ability to independent thinking, aesthetic perception and creation of their own creative product.

The urgency of the topic of this research is determined by its direct connection with the solution of one of the most important tasks of modern education - the formation and development of a fully developed personality. The goal of education is the comprehensive development of the person, his talents, mental and physical abilities, the education of citizens capable of conscious social choice and enriching on this basis the intellectual, creative, cultural potential of the people, the harmonious development of the individual in aesthetic aspects, which is impossible without understanding and adequate perception of works of art in accordance with the linguistic and genre-style principles of culture.

Education and self-education are the tools that most develop our creative abilities. Familiarity with the world of cultural values, the knowledge and development of the history of world culture, the active mastery of various forms of human activity appears as a means of self-development of the individual, the realization of their human purpose and their human nature.

Key words: *abilities, musical abilities, musical perception, musical pedagogy, musical art.*

Алла Медведєва, Ростислав Муравін
Alla Medvedieva, Rostyslav Muravin

СЦЕНІЧНЕ МИСТЕЦТВО В ПЕРІОД СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

STAGE ART IN THE PERIOD OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS

Сьогодення вимагає від усіх галузей України життєво-необхідного інноваційного типу розвитку. У цих умовах шлях до інновацій лежить через підвищення інтелектуального рівня людей, що можливо тільки у висококультурному середовищі. У статті розкрито актуальність проблеми підвищення вимог до театральної справи згідно зі специфікою та методологією професійної мистецької освіти. Проведено визначення шляхів і способів збереження в умовах економічної кризи досягнень вітчизняного сценічного мистецтва, а в довгостроковій перспективі – забезпечення динамічного розвитку театральної справи, як у традиційних для України формах, так із використанням інноваційних підходів, адаптації світового досвіду в цій сфері.

Ключові слова: театр; професійна мистецька освіта; методологія мистецької освіти; мистецько-педагогічний процес.

Сьогодення вимагає від усіх галузей України життєво-необхідного інноваційного типу розвитку. У цих умовах шлях до інновацій лежить через підвищення інтелектуального рівня людей, що можливо тільки у висококультурному середовищі. Динамізм змін сучасної інформаційної цивілізації сприяє впровадженню освітніх інновацій, пов'язаних зі зміною ролі та статусу людини.

Проблеми методологій у галузях мистецької освіти розглядалися в працях Е. Митницького, М. Резніковича, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

Вітчизняні вчені у ґрунтовних культурологічних дослідженнях наголошують на потребах збереження набутків етносу в сфері мистецтва (В. Андрущенко, Ю. Богуцький, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, М. Михальченко, В. Пазенок, М. Попович, С. Рижкова, І. Степаненко, В. Табачковський, В. Шейко та ін.).

На значимості практики фахівця актора чи режисера під час здобуття художньо-мистецької освіти акцентують увагу Є. Ганелін, І. Генералова, В. Кісін, М. Крапівка, М. Левченко, Л. Некрасова, Т. Полякова, Н. Чечель та ін.

Важливий внесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва зробили такі філософи, як І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; науковці – Н. Таршиз, Ю. Борєв, В. Ванслов, Б. Галєєв, М. Каган, В. Міхалєв, В. Скатерщіков та інші. Ґрунтовними є праці зарубіжних і вітчизняних театрознавців і практиків, зокрема П. Саксаганського, Леся Курбаса, А. Таїрова, Д. Стреллера, М. Крапівки та ін.

Мета нашої статті – визначення шляхів і способів збереження в умовах економічної кризи досягнень вітчизняного сценічного мистецтва, а в довгостроковій перспективі – забезпечення динамічного розвитку театральної справи як у традиційних для України формах, так із використанням інноваційних підходів, адаптації світового досвіду в цій сфері [4].

Відповідно до мети на найближчий період часу і довгострокову перспективу обумовлюють такі завдання розвитку театральної справи: створення умов для розвитку театру як виду синтетичного мистецтва, розширення різноманітності театральної пропозиції, розширення доступності театрального мистецтва для різних груп населення, збільшення глядацької

театральної аудиторії в межах певної громади, забезпечення єдності українського театрального простору; підтримка розвитку драматургії, науки про театр, театральної критики тощо [13]. Театральна комунікація передбачає наявність зворотного інформаційного зв'язку з акторами, впливу цього зв'язку на гру, взаємодії акторів і глядачів вивчені набагато слабше. Окрім того, серед учених немає однастайності щодо важливості вивчення окресленої взаємодії [15].

Забезпечити вирішення цих завдань має сприяти розвиткові мережі театрів і вдосконаленню їх матеріально-технічної бази, зокрема створення нових театральної колективів і реконструкція наявних театральної будівель; державна, муніципальна й громадська підтримка різних форм та моделей організації театральної справи, творчих ініціатив; кадрове забезпечення театральної діяльності, що відповідає сучасним вимогам; підтримка механізмів самоорганізації в театральної справі; вдосконалення нормативно-правової бази; визначення антикризових заходів у театральної справі. Кроки для трансформацій в сфері культури обумовило прийняття Закону України "Про культуру" [5].

Можливість відвідування театру має велике значення для формування високого рівня культурного середовища в місті, регіоні, в країні загалом.

Театральне мистецтво у сучасній Україні має зайняти істотне місце в розвитку людського потенціалу, у створенні сприятливих передумов для плідної реалізації здібностей кожної людини, поліпшення умов життя громадян та якості соціального середовища [5], [14].

Театр – одна з небагатьох сфер живого людського спілкування, не опосередкованого технічними засобами. Театральне мистецтво має особливу силу впливу на глядача, спонукаючи його до співтворчості: театральної глядачі, разом з акторами, режисерами, художниками, музикантами – учасники створення сценічного твору (театр автобіографічний, театр "агітпроп", театр (альтернативний, театр (антропологічний) тощо. Театральну діяльність у надзвичайно вузькому економічному сенсі можна віднести до сфери послуг і тільки від імені однієї з її складових – показу вистави. Особлива місія театру – доносити до суспільної свідомості ідеї і цінності, спонукаючи людей до творчості. Окрім того, театр є одним із найважливіших засобів збереження та розвитку мов різних етнічних груп населення України [3], [15].

Театральне мистецтво характеризується нерозривним зв'язком із театральною освітою. Модель репертуарного театру повинна забезпечити не тільки можливість активного співробітництва театрів і навчальних закладів в освітньому процесі, а й неформальну, фактично безперервну освіту в театральної трупах у процесі практичної творчої діяльності. Репертуарний театр із постійною трупкою здатний забезпечити спадкоємність акторського мистецтва. Актор, який отримав основи майстерності в спеціалізованому театральному закладі освіти, по-справжньому опановує професію тільки в театрі, в роботі з режисерами, з майстрами сцени. Актор має пізнати особливості театру джерел Є. Гротовського, театральної антропології Барби, Шехнера ("Діоніс 69-го року"), ритуали й акції таких труп, як "Фура дельс Баус" чи "Бріс Гоф" тощо [2], [15].

Випереджаюче зростання державного та муніципального фінансування театрів у порівнянні з динамікою власних доходів – об'єктивна закономірність. Театр економічно збитковий за своєю природою не тільки в Україні, а й в усьому світі. Вклад театру у формування людського капіталу – найважливішого чинника економічного зростання, дозволяє вважати соціальними інвестиціями витрати держави на підтримку театрального мистецтва. Не піддається прямому вимірюванню соціально-культурний ефект театральної діяльності, він по суті незмірно вище його ринкової оцінки. Як уже показав досвід перетворень у соціально-економічній сфері, механічне поширення на сферу культури принципів реформування, що застосовуються у сфері матеріального виробництва, не тільки не дає позитивного ефекту, а й призводить до негативних результатів [6]. Державна підтримка репертуарного театру має стати одним із пріоритетів державної культурної політики [13].

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній та спеціальній літературі, класифікація критеріїв і показників.

У минулі два десятиліття театральна справа зазнала істотних змін на тлі початку формування громадянського суспільства в нашій країні. Майбутній період вимагає особливої уваги до цих процесів із тим, щоб театральна справа не залишилася в ар'єргарді загального розвитку і не стала гальмом для нових форм соціально-економічних відносин у цій сфері. У цьому контексті особливе значення матиме консолідована діяльність самого театрального співтовариства, вміння виробити принципи і норми, необхідні для розвитку театральної справи на новому етапі [7], [6].

Існування і розвиток мистецтва в будь-якій державі, яка претендує на провідні позиції в сучасному світі, визначає необхідність включення його в загальносвітовий контекст. Виходячи з цього, визначаються три напрями розвитку театральної справи в Україні. По-перше, слід брати, за змогою, все краще, що накопичено в світовому театральному процесі. По-друге, необхідно охороняти власні традиції і здобутки. По-третє, в умовах свободи пересування товарів, послуг, людей і капіталу треба прагнути до створення організаційних та фінансових можливостей для підвищення конкурентоспроможності українських театрів і театральних закладів освіти у міжнародному просторі [1].

В обставинах відкритого світу без культурних бар'єрів держава повинна займати протекційністську позицію щодо театру, в першу чергу, об'єктом державного захисту має стати традиційна модель репертуарного театру.

На порозі переходу до другого десятиліття ХХІ ст. Україна, як і все світове співтовариство, опинилася в умовах економічної кризи. Однак театральна справа повинна забезпечити в майбутньому не тільки збереження досягнень вітчизняної сцени попередніх років, а й дати нові імпульси розвитку театру і як виду мистецтва, і як соціального інституту, який відповідає на запити українців [8].

Як свідчить світова практика, наявність театру в місті – один із чинників для інвестиційних та промислових компаній під час прийнятті ними рішення про відкриття нового бізнес-проекту. У цьому випадку робоча сила оцінюється експертами як потенційно більш культурна, освічена і, відповідно, кваліфікована. Наявність театру є додатковим аргументом і для залучення високопрофесійних кадрів, що переїжджають з інших місць [9].

Під час аналізу статистичних даних щодо розвиненості мережі театрів, наша країна програє більшості європейських держав. Показник кількості театрів у розрахунку на 1 млн. жителів – у Австрії – 24, в Швеції – 13,6, у Франції – 9,6, у Великобританії – 8,9, в Італії – 5,9. У розвитку театральної справи відстає навіть Київ. Наприклад, у Празі більше 100-а державних і муніципальних театральних колективів, в Москві більше 200-ти театрів. (Причому засновниками є не тільки держава або мерія, а кожен район). При цьому в будь-якій щільно заселеній країні Європи житель невеликого населеного пункту, де не має театру, може легко потрапити на виставу в сусідньому місті. Або ж мерія невеликого міста має власне, відповідно обладнане театральне приміщення, у якому в обов'язковому порядку періодично відбуваються вистави, створені в театрі найближчого великого населеного пункту. (Наприклад, театр Північної Баварії розташований у м. Пассау – 100 000 тис. осіб. Він, із затвердженим на рік вперед графіком, регулярно дає виїзні спектаклі в довколишніх містах – Регенсбург і Штраубінг (20-30 тис. осіб), мерії яких містять театральні майданчики на 250 глядачів. Подібний досвід є і в Україні. Сімферопольський драматичний театр, створив кілька театральних майданчиків у невеликих містах Криму. Для більшості ж українців, що живуть у місті, де немає театру, а тим більше в сільській місцевості, можливість залучення до театрального мистецтва або виключена, або сильно утруднена. Виходячи з цього, має сенс затвердити на рівні Кабінету Міністрів соціальні нормативи в частині послуг професійних театрів, які встановлюють мінімальну кількість державних і муніципальних театрів різних видів у суб'єктах України (окрім Києва), – із розрахунку – 2-3-і глядацьких місця на кожну 1-ну тисячу населення, створення театральних колективів у містах відповідно до кількості населення від 100 тис. осіб.

Поява малих сцен у кінці 1980-х – початку 1990-х рр. отримала у подальшому велике поширення, визначається особливістю функціонування театрів в умовах глобальної інформатизації і відповідає загальносвітовим тенденціям. Під час збереження актуальності масштабних спектаклів різних жанрів, які вимагають відповідних їм великих майданчиків і залів для глядачів, у більшості країн, включаючи Україну, постійно збільшується питома вага малих та камерних сцен [16], [17].

Кількісний брак театрів у минулі десятиліття частково перекривався широко поширеною системою гастролей, яка, до того ж, зміцнювала зв'язки в єдиному театральному просторі країни, сприяла міжнаціональному спілкуванню, демонстрації кращих художніх досягнень, знайомству мешканців провінції з творчістю провідних майстрів сцени столиць, розширенню театральної пропозиції. Завдяки активній гастрольній діяльності в літній період жителі багатьох міст України для задоволення своїх потреб у сценічному мистецтві додатково до того, що їм пропонував місцевий театр, могли вибрати ще до 20-и вистав різних жанрів з репертуару гастролерів. Зі згортанням гастрольної діяльності в розпорядженні жителя міста з одним театром залишився репертуар з 8-15 назв, який, на сьогоднішній день, майже не поповнюється. Згортання міжрегіональних гастролей має лише одну причину – економічну: різке підвищення тарифів на транспортні та готельні послуги.

Особливим напрямом сучасного театального процесу є розвиток театру для дітей. Культурні акції, орієнтовані на дітей та юнацтво, найменш адаптовані до ринкової економіки. У зв'язку з цим, відсутність стрункої системи державного протекціонізму залучення дітей до театру може призвести до втрати завойованих позицій у цій галузі, а в майбутньому, як наслідок – до різкого зниження інтересу до театру дорослого населення.

Для дітей і підлітків театр – це найпотужніший інструмент соціалізації особистості, становлення художнього смаку, механізм виховання естетично розвиненої, творчої особистості. Театри для дітей – перші, куди приходить юний глядач. Від них залежить, чи стане він у майбутньому постійним, справжнім глядачем драматичного та музичного театру.

Вітчизняний театр сформував особливий інститут – професійні театри для дітей та підлітків. Створені в 1920-х рр. численні театри юного глядача (ТЮГ), а пізніше і музичні театри для дітей, стали першим і унікальним світовим досвідом, який незабаром поширився на багато інших країн. ТЮГ покликані органічно поєднати професійне мистецтво і педагогіку, пройшли довгий і багато в чому яскравий шлях, але сьогодні їх подальша доля вимагає особливої уваги.

Орієнтація на платоспроможний попит за низького рівня доходів населення зумовлює помірний розмір цін на квитки переважної більшості театрів. Розширення доступності театального мистецтва має забезпечуватися заходами, спрямованими на поступове вирівнювання можливостей відвідування театрів для мешканців міської та сільської місцевості, громадян з різним рівнем доходів, громадян з обмеженими можливостями.

Розширення доступності театального мистецтва для різних груп населення зміцнює єдність українського театального простору. Радикальне збільшення театральної пропозиції для дітей і підлітків вимагає економічного стимулювання засновниками театрів усіх рівнів, постановки та прокату спектаклів для дітей у межах фінансування державних (муніципальних) завдань, в інших формах, а також спеціального розділу державної програми, який повинен передбачати стимулювання та державну підтримку: написання драматургічних і музично-драматичних творів дитячого і підліткового репертуару; постановок, як у ТЮГ, так і в “дорослих” театрах вистав дитячого і підліткового репертуару; додаткового матеріального і морального стимулювання артистів, режисерів, диригентів, балетмейстерів, художників – творців вистав для дітей і підлітків; вивчення та поширення позитивного вітчизняного та зарубіжного досвіду в галузі театру для дітей та підлітків; спеціальних освітніх програм, орієнтованих на підготовку або підвищення кваліфікації творчих працівників для дитячого театру, театральних проектів для дітей і підлітків; експериментальних і малих форм дитячого театру,

орієнтованих на невелику кількість глядачів, які забезпечують близький контакт виконавців із глядачами; залучення шкільних вчителів у розробку та реалізацію виховних програм засобами професійного театру; гастролей театрів із дитячим та підлітковим репертуаром.

Із двох видів театральної діяльності – створення та показ вистав – визначальним для розвитку театру як виду мистецтва є створення нових постановок. Вибір репертуару, репетиційна робота під час підготовки нового чи “експериментального” спектаклю – основні складники творчого процесу.

Термін “експериментальний театр” конкурує з термінами “театр авангарду”, “театр-лабораторія”, “перформенс”, “пошуковий театр”, “модерний театр”. Цей тип театру протистоїть традиційним комерційному та міщанському театрам, які шукають фінансової вигоди і базуються на усталених художніх рецептах, а також театрові класичного репертуару, де ставлять тільки п'єси відомих драматургів [15].

Кількість нових постановок в українському репертуарному театрі визначається низкою чинників, включаючи можливості труп, потреби глядачів, обмеженість ресурсів тощо. Театр, який не приділяє належної уваги підготовці нових оригінальних постановок, неминуче опиняється в стані творчої стагнації.

Індикатори розвитку театрального мистецтва визначаються в співтоваристві самих театральних діячів у співпраці з театальною критикою. Важливу роль грають театральні фестивалі як українські, так і міжнародні.

Театральний фестиваль – форма моніторингу розвитку театрального мистецтва. Конкурси, що відбуваються в межах фестивалів, стимулюють творчий пошук. Сьогодні фестивальний простір збирає не тільки цільову аудиторію, а й частину сторонніх людей, зовсім не обізнаних із тим або іншим напрямом. Фестивалі є дієвим ресурсом для промоції культурних та театральних можливостей України. Важливою передумовою організації фестивального руху є своєчасне інформування та рекламування подій, загальнодоступність до інформації про них. На жаль, сьогодні в Україні практично згорнуто театально-фестивальний рух. На відміну від Європи, Росії. Наприклад, Zurcher Theater Spektakel – головний швейцарський театральний захід – уже три десятки років проводять у Цюріху. Щоліта на фестиваль приїздять 30-40 труп, які презентують напрацювання в галузі сучасного інноваційного театру. Або традиційне Венеціанська бієнале сучасного мистецтва – починається 1 червня, завершується наприкінці листопада. Паралельно з цим заходом на початку серпня у Венеції відбудеться ще один фестиваль – театральний [19]. У Росії є 256 постійно діючих театральних фестивалів, які відбуваються понад у 100-а містах.

Пропонується організувати такі всеукраїнські театральні фестивалі – фестиваль кращих вистав драматичних театрів України за підсумками театального сезону. А також щорічний фестиваль театрів для дітей і юнацтва, фестиваль спектаклів для дітей, міжнародний фестиваль професійних шкіл (на базі відповідних закладів освіти країни згідно з розробленим графіком). Актуальними є міжнародні театральні фестивалі спектаклів для малих сцен, фестивалі оперного і балетного мистецтва. Визнання інновацій вітчизняного театру пов'язують із закордонними гастрольями українських театрів.

Експортний потенціал українських театрів і театральних закладів освіти має отримати підтримку влади та громадськості як всередині країни (театр, важливо розглядати як чинник формування туристичного попиту, прагнення іноземців отримати театральну освіту в українських ЗВО), так і фахова діяльність за кордоном (зарубіжна гастрольна і педагогічна діяльність).

Сьогодні вимагає впровадження Державної премії в галузі театального мистецтва ім. Л. Курбаса. “Премія присуджується щороку професійним театральним режисерам за вагомий внесок у розвиток сучасного театального мистецтва України і вручається у лютому до дня народження видатного українського режисера” [14]. Маємо також премію “Наш Родовід”, що присуджується щорічно діячам театального мистецтва за високі

мистецькі здобутки впродовж багатьох років, розвиток і збагачення традицій театрального мистецтва України. Премію ім. Марії Заньковецької, що присуджується щорічно акторам драматичних і музично-драматичних театрів за створення ролей високого художнього рівня, які стали подією в театральному мистецтві України. Премією ім. Мар'яна Крушельницького – за створення ролей високого художнього рівня, які стали подією в театральному мистецтві України. Нею нагороджений головний режисер Дніпродзержинського академічного музично-драматичного театру ім. Л. Українки, Чулков Сергій Анатолійович. Премію ім. Сергія Данченка, яка присуджується щорічно театральним діячам – режисерам, акторам, організаторам театральної справи за творчі досягнення, що наближають театр України до кращих зразків світового мистецтва, відчуття у творчості громадського пульсу часу, естетичну довершеність, утвердження принципів духовності та гуманізму. Премією Національної спілки театральних діячів України ім. Вадима Писарева, яка присуджується щорічно за кращі роботи в галузі мистецтва балету, що вирізняються високим професійним рівнем та збагачують українське театральне мистецтво. Премію ім. Віктора Афанасьєва, яка присуджується щорічно за вагомий внесок у розвиток театрального лялькового мистецтва, за визначні режисерські досягнення, за високу мистецьку досконалість акторських робіт, за ефективну організацію роботи театру ляльок. Премію ім. Панаса Саксаганського, яка присуджується театральним діячам – режисерам, організаторам театральної справи за творчі досягнення. Премією ім. Миколи Садовського, що присуджується за вагомий внесок у справу національно-культурного відродження, за активну і плідну організацію театральної справи. Таким чином, розвиток сценічного мистецтва вимагає високої оцінки сучасного драматургічного або музично-драматичного тексту. Вітчизняні театри мають класичний репертуар, але пропонують глядачам твори що відповідають проблемам сьогодення [9].

Сьогодні, окрім різноманітних арт-проектів (художніх виставок, майстер-класів, перформансів), глядачі бажають послухати бродвейські хіти у виконанні театру мюзиклу, а також побачити виступи відомих українських театральних колективів, познайомитись із особливостями театрального мистецтва світу: Індії, Китаю, Японії тощо.

Актуалізується новітній напрям сучасної драматургії “нової драми” і “документальної драми”. Якщо в багатьох європейських мовах термін “драма” виник як відповідник старогрецького слова *drama* (дія) у значенні театрального твору, то у французькій мові “драма” означає точно визначений жанр: міщанська драма (XVIII ст.), романтична й лірична драми (XIX ст.) [14], [15]. Нова драма, як і людська психологія, має свої закони. Про сучасні події можна писати у жанрі документальної драми. Це форма, де художні засоби не підмінюють реальності. Саме Л. Курбас заклав ідеї “нового театру” [18].

Сьогодення свідчить, що відсутній механізм створення та просування сучасної драматургії – від лабораторій і семінарів, у межах яких створюються нові тексти, до постановки спектаклів і демонстрації їх на спеціалізованих оглядах. З метою просування до сцени творів сучасних авторів Міністерство культури реалізує певні відповідні заходи. Купуються авторські права на твори для їх реалізації в театрах. Сьогодні відсутня адресна підтримка постановок за сучасною драматургією (Рідкісний виняток ініціативи Харківської мерії). Прикладом є “НЦТМ” – величезна лабораторія творчого експерименту: не просто театр, а скоріше “театр при центрі Леся Курбаса”. У нього немає постійної трупи. Київський театр при центрі Леся Курбаса – це абсолютно різні вистави, актори, режисери, це вільна сцена для театральних експериментів. Тут працюють майстри з різноманітних київських та українських театрів [12].

Прикладом успішної театральної діяльності є історія Національного академічного драматичного театру ім. Івана Франка, який з 1926 р. розташований у Києві. Непростими, проте сповненими мистецьких шукань були роки становлення колективу, що розпочав свою діяльність 1920 р. у Вінниці. Очолив його видатний український режисер, театральний діяч, актор Гнат Петрович Юра, який керував ним з 1920 по 1964 рр.

Майже немає прикладів (окрім Національного центру театрального мистецтва ім. Леся Курбаса та Національного театру ім. Івана Франка) активного співробітництва театрів з драматургами. З перших сезонів Національний театр Франка був лабораторією української п'єси. Більшість класиків української драматургії XIX–XX ст. отримали першопрочитання своїх творів саме на сцені цього театру. З 1978 по 2001 рр. театр очолював С. Данченко. Йому належить розробка моделі поняття “національний театр”. Театр Високого Стилю, де відверта театральність, вишуканий смак виступають в єдиному синтезі зі справжньою народністю.

У 2012–2017 рр. колектив очолював Народний артист України, режисер С. Мойсеєв. З 2017 р. на посаду головного режисера театру було обрано знаного режисера, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка, заслуженого діяча мистецтв України, неодноразового лауреата премії “Київська Пектораль”, автора вистав франківців “Ліс”, “Morituritesalutant” – Д. Богомазова. Національний театр Франка неодноразово представляв українське сценічне мистецтво на численних міжнародних фестивалях, театральних форумах, гастрольних турне. З ним знайомі глядачі Болгарії, Югославії, Македонії, Росії, Грузії, Німеччини, Австрії, Італії, Греції, Сполучених Штатів Америки [10], [11].

Є необхідність створювати фахові театрознавчі журнали, оскільки є небагато часописів: “Український театр”, “Кіно. Театр”, “Просценіум”. Інформацію про театр та творчість драматургів, акторів маємо на інтернет-порталах (teatre.ua, teatral.org.ua). Сьогодні відсутня взаємодія драматургів із театрами [6].

Гостра нестача вистав для підлітків – не тільки культурна, але й важлива соціальна проблема українського театрального мистецтва. Залишаючи в цьому складному перехідному віці підлітків фактично без театральної пропозиції, театр ризикує залишитися в майбутньому без театрального глядача, а суспільство – позбутися духовно розвинених людей. Чинні механізми стимулювання українських драматургів, композиторів для створення драматичних і музично-драматичних творів для підлітків, а театрів – для постановки таких вистав недостатні. Ініціація створення і просування до сценічного втілення сучасних драматичних і музично-драматичних творів має стати однією з важливих задач державної підтримки театального процесу.

Жодна сучасна культурологічна чи філософська теорія неспроможна ідентифікувати сучасні жанри та види інновації театального мистецтва, описати його складники. Цей вид мистецтва неможливо обмежувати сукупністю окремих технік. Практика визначає місію безперервного розширення обріїв сцени: показ діапозитивів та кінофільмів (Піскатор, Свобода). Спостерігаємо залучення до театального дійства скульптури (“Бред енд Папет”), синтез мистецтва використання танцю і міміки, політичної діяльності (агітпроп) та масових заходів (геппенінг) тощо.

Підтримка створення нових вистав, зокрема творів за сучасною драматургією, має включати таке: економічне стимулювання засновниками театрів усіх рівнів підготовки нових вистав, із урахуванням художньої місії театру та творів сучасних авторів у межах фінансування державних (муніципальних) установ в інших формах; розширення обсягів і форм державної та регіональної підтримки створення творів, призначених для постановки в театрах України. У їх числі проведення Міністерством культури, творчими спілками, регіональними та місцевими управліннями та відділами культури конкурсів на написання і постановку в театрах України драматичних і музично-драматичних творів, у першу чергу, орієнтованих на дитячу та підліткову аудиторію.

Фінансову підтримку з державного і регіональних бюджетів драматургічних фестивалів, майстер-класів, а також спеціалізованих періодичних видань, що публікують п'єси сучасних авторів; видання на замовлення Міністерства культури України з подальшою розсилкою інформаційних бюлетенів про нові п'єси, опери, балети, мюзикли. Випереджаюче зростання бюджетного фінансування в порівнянні з власними доходами театрів носить об'єктивний характер.

Підвищення власних доходів за рахунок збільшення цін на квитки, за низького середнього рівня доходів населення і високих темпах інфляції, призводить до зниження попиту і відпо-

відного зниження доходів театрів. Заміна послуг, які надавалися раніше безкоштовно або за доступною ціною, тепер в умовах ринку та росту цін негативно сприймається людьми, і вони часто просто відмовляються від цих послуг. Тому існування некомерційного репертуарного театру завжди залежить від державної і громадської підтримки.

Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі виховання фахівців аудіовізуального мистецтва та виробництва.

Список використаних джерел

1. Богуцький Ю.П. Культура в системі світової самоорганізації // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва, № 3. 2007. С. 3.
2. Гротовский Е. Искусство, как средство передвижения. [Электронный ресурс]. 2018. Доступно: <http://libelli.ru/forarts/grotovsk.htm/>
3. Дятчук В.В., Барабан Л.І. Український тлумачний словник театральної лексики. Київ, 2012.
4. Завгородня О. Структурна динаміка як фактор інноваційного розвитку національної економіки. Економіка України, № 11, С. 11-42, 2004.
5. Верховна Рада України (2011, жовт. 24). Закон України 2778-VI, "Про культуру". Відомості Верховної Ради України.
6. Крапівка М.В. Основи сценічного та екранного мистецтва. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: <http://socgum.mdpu.org.ua/>
7. Крег Г. Про мистецтво театру. Київ : Мистецтво, 1974.
8. Круль П.Ф. Процес професійного становлення студента-митця. Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії. [Електронний ресурс]. 2007. Доступно: <http://www.culturalstudies.in.ua/>
9. Кузнецова І.В. Нелінійне мислення як стратегія розвитку культурно-мистецької освіти України // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва. № 1, 2009. С. 7-13.
10. Курбас Л. Філософія театру. Київ, Україна: Вид-во Соломії Павличко, 2001.
11. Національний академічний драматичний театр ім. І. Франка. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: [http://ft.org.ua/ukr/history/theatre/24 /](http://ft.org.ua/ukr/history/theatre/24/)
12. Національний Центр театрального мистецтва імені Леся Курбаса. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: <http://www.primetour.ua/uk/excursions/theatre/Natsionalnyiy-TSentr-teatralnogo-iskusstva-imeni-Lesya-Kurbasa.html>
13. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти. Чернівці, Зелена Буковина, 2008.
14. Паві П. Словник театру. Львів, 2006.
15. Міністерство культури України. (2017, Черв. 27). Наказ № 556 "Про затвердження Положення про премію імені Леся Курба". [Електронний ресурс]. Доступно: [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0877-17 /](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0877-17/)
16. Сім театральних фестивалів цього літа. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: http://www.autotravel.ua/articles/7-teatralnyh-festyvaliv-cogo-lita/view_print/
17. Чехов М. Об искусстве актера. Москва : Искусство, 1999.
18. Чехов М. Путь актёра: Жизнь и встречи. Москва : АСТ, 2007.
19. Чечель Н. Акторська школа Леся Курбаса і кіно. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: http://www.ktm.ukma.kiev.ua/show_content.php?id=694

The present requires from all sectors of Ukraine a vital innovative type of development. In these conditions, the way to innovation is through increasing the intellectual level of people, which is possible only in a highly cultural environment. The dynamism of changes in modern information civilization contributes to the introduction of educational innovations related to the change of the role and status of the

person. A special direction of the modern theatrical process is the development of the theater for children. Cultural actions targeting children and young people are the least adapted to a market economy. In this regard, the lack of a coherent system of state protectionism involving children in the theater can lead to the loss of positions won in this area, and in the future, as a consequence – to a sharp decrease in interest in the theater of the adult population. The article reveals the relevance of the problem of increasing the requirements for theatrical business according to the specifics and methodology of professional art education. The author defined the ways and means of preserving the achievements of the national stage art in the conditions of the economic crisis, and in the long term – ensuring the dynamic development of theatrical business both in traditional forms for Ukraine and with the use of innovative approaches, adaptation of world experience in this field. The author came to the conclusion that no modern cultural or philosophical theory is untenable to identify modern genres and types of innovation of theatrical art, to describe its components. This kind of art can not be limited to a set of individual techniques. Practice defines the mission of continuous expansion of the horizons of the scene: the display of transparencies and movies (Piscator, Freedom). The involvement of sculpture in a theatrical play observed is ("Bread and Puppet"). The synthesis of art of using dance and facial expression, political activity (agitprop) and events (happenings) are observed.

Key words: theatre; professional artistic education; methodology of artistic education; artistically-pedagogical process.

УДК 378.016.785

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.136-141

Олександр Михайлишен, Анастасія Михайлишена
Oleksandr Myhailysheh, Anastasiia Myhailyshehna

СПЕЦИФІЧНІ ОСНОВИ ТЕХНІКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО ДИХАННЯ ПІД ЧАС ГРИ НА МІДНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

SPECIFIC FUNDAMENTALS OF THE TECHNIQUE OF FORMATION OF PERFORMING BREATH WHILE PLAYING COPPER WIND INSTRUMENTS

У статті схарактеризовано поняття і досліджено техніку виконавського дихання під час гри на мідних духових інструментах; розглянуто схему роботи дихального апарата музиканта; вивчено особливості дихання під час "гри на опорі" та об'єктивні закономірності звуковидобування на мідних духових інструментах; окреслено процес регулювання руху повітряного струменя за допомогою фонем.

Ключові слова: мідні духові інструменти, звукоутворення, виконавське дихання, амбушюр, типи дихання, "гра на опорі".

Однією з найголовніших складових виконавської майстерності гри на духових інструментах є постановка виконавського дихання, оволодіння яким вважається чи не найскладнішим завданням виконавця-духовика. Питання аналізу виконавського дихання та проблеми щодо його правильної постановки знайшли відображення у методичних працях відомих педагогів-методистів XIX-XX століття, зокрема Ж. Арбана, Є. Рейхе, Г. Орвіда, М. Табакова, В. Венгловського, Ю. Усова. У зв'язку з цим, стане доцільним посилатися у статті на досвід цих викладачів-духовиків.

© Олександр Михайлишен, Анастасія Михайлишена, 2019

Незважаючи на достатню кількість досліджень з означеної проблеми, багато питань і досі залишаються актуальними. Отже, є необхідним висвітлити питання виконавського дихання в контексті загального розвитку вітчизняного духового виконавства.

Метою статті є розгляд дихання людини як фізіологічного процесу, так і важливого компонента виконавського апарату музиканта-духовика; виявлення та вивчення на основі аналізу нашої проблеми різних типів виконавського дихання; аналізування процесу виконавської “фази вдиху” та “фази видиху”; визначення важливого елемента виконавського дихання – так звану “гру на опорі”, як основу виконавського дихання; розгляд питання формування єдиної акустичної системи – значення резонаторів під час гри та правильне їх застосування.

Відомо, що техніка дихання в професійній діяльності музикантів-духовиків є фундаментом музичної майстерності. Вплив техніки дихання надзвичайно сильно позначається на якості звуку. Гучність, тривалість, рівність і деякі інші якості звучання безпосередньо залежать від дихання під час гри на інструменті. Виконавським диханням називається таке дихання, яке, на відміну від звичайного, підпорядковане завданням звукоутворення і музичного фразування, і тому воно регулюється виконавцем цілеспрямовано і свідомо за періодичністю і тривалістю його елементів (удиху і видиху), а також за силою створюваного при цьому струменя повітря. Дихання, саме по собі, настільки звичне, що відбувається “автоматично”. У побуті людина дихає грудьми, об'єм вдихуваного повітря незначний і проводиться уповільнено, а видих – швидкоплинний і пасивний. Загальна площа легенів, якщо розгорнути всі 90 мільйонів альвеол, становить близько 100 м², при тому, що площа шкірних покривів людини ледь досягає 2 м². Легені не мають м'язів. Щоб випростатися і наповнитися повітрям, використовуються так звані м'язи вдиху і видиху.ВДИХ проводиться діафрагмою і зовнішніми міжреберними м'язами грудної клітини. ВИДИХ – внутрішніми міжреберними м'язами і м'язами черевного преса.

Відомі такі типи звичайного або побутового дихання:

- грудне, ключичне або костальне (повітря береться переважно у верхніх частинах легенів);
- черевне, діафрагмальне, абдомінальне, нижньореберне (повітря береться переважно у нижні частини легенів);
- змішане, грудочеревне, грудодіафрагмальне, костально-абдомінантне (повітря береться й у верхній, і в нижній відділ легенів). Виконавська практика довела, що зовсім небайдуже, яким типом дихання володіє музикант-духовик. Самим раціональним є грудочеревне дихання. При цьому типі дихання в роботі бере участь найбільш рухома частина грудної клітини (нижні ребра) і діафрагма. Саме їй належить провідна роль у роботі дихального апарату.

Ось дані, які наводить про діафрагму в своїй праці “Методика навчання гри на трубі” Ю. Усов : “... Цей м'яз – один з найсильніших в нашому організмі. Разом із диханням він здійснює близько 18 коливань за хвилину, переміщуючись на 4 сантиметри вгору і вниз. Амплітуда руху в середньому складає 8 сантиметрів. У годину вона робить 1000 коливань, упродовж доби – 24000. Діафрагма виконує грандіозну роботу. Як досконалий нагнітальний насос, діафрагма всією площиною опускається донизу при вдиху, стискаючи печінку, селезінку, кишки, оживляючи загальний і черевний кровообіг людини” [8, с. 42].

Об'єм повітря, що вдихується, а також швидкість вдиху під час гри на духових інструментах знаходиться в постійній залежності від діапазону необхідного звучання, інтерваліки, динаміки і музичної характеристики виконуваної фрази. Якщо обсяг нормального, звичайного вдиху становить близько 500 мілілітрів, то під час виконавського дихання ця величина істотно більше і може досягати 3000-4000 мілілітрів. Швидкість видиху під час виконання музичних п'єс також залежить від вимог, які пред'являються виконавцю його викладачем та автором твору. Тривалість видиха, на відміну від звичайного дихання, у музиканта-духовика знаходиться в межах від 5 до 50 секунд. Людина в спокійному стані робить 16-18 дихальних циклів в хвилину. Музикант-духовик скорочує число вдихів до 3-8. Силове навантаження, пов'язане з механікою вдиху і видиху, різко відрізняється від навантажень під час повсякденного дихання.

Якщо для звичайної розмови тиск у легенях становить 10-15 міліграм на см², а при виконанні професійним співаком вокального твору – 300, то музикант-духовик змушений створювати в легенях і дихальних шляхах тиск, який перевищує мовний приблизно в 30-40 разів. При цьому таку величину музикант повинен підтримувати тривалий час.

Дуже розгорнуто і точно процес видиху описаний у методиці Ю. Усова. Він пише: “... Грудна клітина відразу ж, у міру звільнення легенів від повітря, починає природно звужуватися під дією внутрішніх міжреберних м'язів. Діафрагма, поступово розслабляючись, разом зі звужуючимися нижніми ребрами грудної клітини, повертається в своє початкове положення. Повільно і рівномірно скорочуються бічні, середні, верхні частини живота. Головну ж роль виконує нижня стінка живота, тобто – черевний прес. При професійному видиху він не розслабляється, а зберігає зібраність і силу. Саме він створює “опору” на весь період виконавського видиху. Таким чином, при правильному видиху поряд з активною дією внутрішніх міжреберних м'язів грудної клітини, важливу роль відіграє черевний прес, дії якого дозволяють свідомо керувати об'ємом повітря в легенях і інтенсивністю струменя повітря, яке видихається...” [8, с. 51].

Отож, увесь процес можна представити у вигляді логічної схеми роботи дихального апарату: вдих починається активним рухом потужного “поршня” діафрагми, і триває в міру необхідності, завдяки напрузі зовнішніх міжреберних м'язів. Видих проводиться в зворотному порядку. Спочатку в роботу включаються внутрішні міжреберні м'язи, які прагнуть повернутися у вихідне положення, а потім підключається черевний прес.

Вивчення виконавського дихання являє собою досить складну задачу, тому що вся робота дихального апарату прихована від погляду спостерігача. В кінці сімдесятих років минулого століття педагоги Тбіліської консерваторії за допомогою рентгенографії вивчали роботу діафрагми під час гри “на опорі”. В результаті чого був зроблений такий висновок: “... після активної напруги при вдиху, діафрагма відразу ж розслабляється, обм'якає, тобто не бере участі в створенні видиху “на опорі”. В процесі вдиху, коли напруга діафрагми і зовнішніх міжреберних м'язів наповнює легені повітрям, черевний прес розслаблений і не перешкоджає цьому процесу. І навпаки, в процесі видиху за активної роботи м'язів черевного преса і внутрішніх міжреберних м'язів, діафрагма розслаблена”.

У своїй практичній роботі педагоги зазвичай орієнтуються на зовнішні переміщення грудної клітини і стінок живота. Для контролю за диханням учня педагоги часто притискають долоні рук до різних частин грудей і живота. Відомо, що при правильному виконавському вдиху плечі учня не повинні підніматися. І все ж візуальне спостереження не може бути вичерпним.

Найбільш повне уявлення про рух грудної клітини і стінок живота під час професійного дихання під час гри на духових інструментах було отримано методом пневмографа професором В. Апатським. Під час експерименту на грудині, на рівні сходження нижніх ребер і на рівні середньої частини живота виконавця кріпилися гофровані гумові трубки, які з'єднувалися з капсулами Маррея. Капсула Маррея (E.J. Marey, 1830-1904, французький фізіолог) – пневматичний прилад для графічної реєстрації рухів людини і тварин або їх органів (наприклад, дихальних рухів), який застосовується під час фізіологічних досліджень.

На рухомій стрічці кімографа викреслювались криві, що відображали роботу дихання випробуваного. Досліджувалися просте фізіологічне дихання і професійне дихання під час гри на духових інструментах. Пневмограми професійного дихання випробовуваних продемонстрували особливості, що відрізняють його від фізіологічного дихання та зафіксували три різних типи виконавського дихання: черевне, грудне і грудочеревне. Особливо цікавими були досліди і пневмограма, яка розкрила своєрідність видиху під час гри з опорою на черевний прес і видиху без опори на нього. Як показано на представлених пневмограмах, видих без опори відрізняється нетривалістю, великою нерівномірністю, і швидким спадом м'язів грудної клітини і стінок живота. Видих з опорою характерний тим, що триває більш повільно і рівномірно. Процеси вдиху і видиху залежать від м'язів, а їх робота, в свою чергу, повністю залежить від процесів збудження і гальмування, що відбуваються в нашій нервовій системі. Тому в

процесі “вдих – видих – вдих” існують паузи. Під час цих пауз повітря розосереджене у всій дихальній системі. Нам достатньо розслабити м'язи плечового пояса і підключити в роботу черевний прес, як повітря перетвориться в повітряний стовп.

Його щільність забезпечується прагненням до скорочення черевної порожнини і наявністю черевного преса, з іншого боку – тиском розслаблених м'язів плечового пояса і діями внутрішніх міжреберних м'язів. Робота всіх цих м'язів створює потужний потік повітря, у якого вихід є тільки в інструмент. Але не завжди нам потрібен такий великий тиск. Під час виконання спокійних, кантиленних фраз в нюансах “mezzo piano” і “piano” можна використувати природний чинник прагнення внутрішніх міжреберних м'язів зайняти своє вихідне положення і плавно підключити м'язи черевного преса, які будуть підтримувати необхідний тиск до кінця видиха.

Про завершення процесу видиху слід сказати, що в наших легенях завжди залишається трохи повітря і не слід, без особливої необхідності, виштовхувати його повністю, так як це значно ускладнить вдих. Досить використовувати близько $\frac{3}{4}$ узятого дихання і регулярно його оновлювати, щоб здійснювати якісний видих на опорі.

Важлива особливість мідних духових інструментів – це наявність твердого мундштука. Чим вище регістр і голосніше динаміка звучання, тим щільніше повітряний струмінь напірає на губи виконавця зсередини, тим самим змушує підпирати їх ззовні. Для того, щоб залишатися в потрібному ігровому положенні, виконавцю доведеться притискати мундштук до зубів і тим самим “передавлювати” губи. Чим вище регістр і необхідний нюанс, тим сильніше доведеться тиснути на губи, а це неминуче призведе до недостатньої звучності регістрів, особливо верхнього. Такий спосіб можна назвати грою “під напором дихання”.

Не підлягає сумніву необхідність у щільному посиленні дихання, але очевидна і його руйнівна сила. Головне завдання губ – коливатися, а не ущільнюватися в боротьбі з напором повітря і мундштуком. Виникає питання, яким чином уникнути цього згубного впливу на губи?

У методиках останніх років зазначається, що “повітряний стовп”, проходячи дихальними шляхами, ніде не повинен зустрічати опір. Першою перешкодою на його шляху стають губи виконавця. І чим краще організований губний апарат, тим краще якість звучання і краща витримка у виконавця. Але тут знову постає питання “боротьби” губ і напору дихання. Так все ж таки, яким чином уникнути згубного впливу тиску мундштука на губи, і як перетворити “тиск дихання” в так необхідну нам “опору дихання”? Для того, щоб відповісти на це питання, нам необхідно розглянути схему утворення повітряного стовпа ще раз.

Повітря, під вагою плечового пояса і м'язів видиху, виходить із легенів, проходить дихальними шляхами через гортань і ротову порожнину, направляється на губи, а потім – в інструмент. Перетин струменя повітря дуже великий, і ущільнюється в ротовій порожнині тільки губами. Опора дихання передбачає, що сконцентрований потік повітря, призначений для звукоутворення, допоможе губам працювати вільно і тривало. Нам необхідно зменшити перетин видиху до того, як він потрапить на губи. Іншими словами, необхідно передати функцію “греблі”, яку виконують губи, іншому свідомо керованому органу. На шляху з легенів повітряний струмінь спочатку проходить через бронхи і трахею, м'язи яких нами свідомо не керуються. Напряга гортані призводить до змикання голосових зв'язок – тобто співу або гудіння під час гри, що нам зовсім не потрібно. Залишаються глотка і порожнина рота, які легко об'єднуються в єдиний простір, ротоглотковий канал. Головною ланкою цього каналу є язик. Його корінь (далека частина) знаходиться на рівні глотки і м'якого піднебіння, інша частина – в порожнині рота. Переміщення язика розширює або звужує просвіт ротоглоточного каналу. Язик – дуже рухливий і досить сильний м'яз, щоб впоратися з повітряним струменем, який посилається пресом, а верхнє піднебіння ідеально підходить для завершення формування повітряного стовпа.

У різних методиках гри на духових інструментах як мідних, так і дерев'яних, поширене порівняння процесу звукоутворення на духових інструментах зі співом. З практики добре відомо, що навіть незначна зміна в артикуляційних рухах язика призводить до помітних змін

звучання інструмента. Також у методичних посібниках, школах гри на інструментах рекомендується використовувати для звуковидобування ті чи інші фонем. Наприклад, рекомендується рух язика, аналогічний уявному виголошенню складів: “та-ту-ті”, “да-ду-ді” і подібних фонем, або окремих приголосних.

Ж. Арбан в своїй “Школі гри на трубі” пише: “Перше, до чого слід прагнути – це хороша атака звуку. У цьому полягає відправна точка всякого доброго виконання...” [2, с. 10].

Велике розмаїття складів, досить аргументовано, наводить у своїй “Школі” С. Баласанян. Він пише: “Для хорошої атаки рекомендується вимовляти склади в залежності від регістра: в нижньому регістрі – “то” чи “ту”, в середньому – “та” й у верхньому – “ті”. Для отримання м'якої атаки “т” замінюють на “д”, при цьому перший звук утворюється за допомогою складів “та” чи “ту”, а наступні за допомогою “да” і “ді”. Під час зміни голосної (о, у, а, і) змінюється положення язика в ротовій порожнині, отже, збільшується або зменшується отвір порожнини рота, через яку проходить повітря, що видихається. Ці зміни суттєво полегшують утворення звуків потрібного регістра” [3, с. 17]. Ю. Усов в “Методиці навчання гри на трубі” про роботу язика пише: “Його верхня частина, особливим чином згинаючись і видозмінюючись, активно управляє повітряним струменем, який надходить в роту порожнину. Контроль і регулювання струменя повітря полягає у тому, що виконавець подумки вимовляє ті чи інші склади і його язик змінюється для формування цих фонем” [8, с. 34]. У цьому ж розділі Ю. Усов знайомить нас із поглядами відомого американського трубача і педагога Ч. Коліна, який (читаємо в Ю. Усова): “... в посібнику “Розвиток рухливості губ”, розглядаючи положення язика при звукоутворенні, зазначає, що повітряний потік повинен пройти по всій площині язика, перш ніж він надійде до вібруючого амбушюра ... необхідно, щоб голосні склади взяли форму конкретних потоків повітря, отриманих від добре керованого дихання...” [8, с. 39].

Подібну теорію про використання складів призводить Г. Орвід в статті “Об'єктивні закономірності звукоутворення і мистецтво гри на трубі”: “Нижній регістр широко звучить з голосною “а” – “та”, середній – “у” – “ту”, а верхній – “и” – “ти”. Це він пояснює висотою власного тону голосної літери” [6, с. 28]. В. Сумеркін в своїй “Методиці навчання на тромбоні” пише: “Поряд з його функцією як клапана язик відіграє не менш істотну роль і як орган, що регулює рух струменя, передаючи енергію видиху до губ музиканта ... тому, сьогодні можна стверджувати, що язик бере участь в процесі звукоутворення постійно... Окрім кінчика язика в процесі звукоутворення активно діє корінь і цілий комплекс різних м'язів язика... Залежно від регістру, кінчик або корінь язика змінюють своє положення. В одних випадках язик займає високе аркоподібне положення, ближче притискаючись до верхнього піднебіння, то навпаки – більш низьке і плоске, ніби притискаючись” [7, с. 12]. В. Апатський, досліджуючи звуковий апарат духовика методом рентгенографії, “пролив світло” на невидимі ділянки виконавського апарату. Він виявив деяке звуження у верхній частині дихальних шляхів під час виконавської видиху на опорі. Це звуження утворювалось за рахунок зближення кореня язика із задньою стінкою глотки. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що язик і є тією “греблею”, яка стримує і регулює рух повітряного струменя, і яка може впоратися з потужністю повітряного стовпа, створюваного м'язами червонного преса. Певний звук вимагає певної частоти коливань: чим більше частота коливань губ, що передається стовпом повітря в інструмент, тим вище звук. В аеродинаміці існує закон реактивного компонента, згідно з яким при швидкісному закінченні газу відносна швидкість потоку значно зростає, якщо на його шляху зустрічається перешкода. Щільний струмінь має велику швидкість, а це значить, що збільшується число коливань самих губ і “допомога” мундштука в їх утриманні не буде потрібна.

Отже, тільки завдяки злагодженості дій системи видиху, чіткої роботи язика, а також його координації з діями губ можна забезпечити їх легку роботу, яскраве звучання, полегшити засвоєння верхнього регістру та збільшити виконавську дисципліну. Це і є грою на опорі дихання, що дозволяє досконало оволодіти своїм інструментом і зайняти гідне місце в середовищі виконавців.

Список використаних джерел

1. Апатський В.М. Досвід експериментального дослідження дихання та амбушюра духовика // Методика навчання гри на духових інструментах. Вип. 4. Київ : Музика, 1976. 146 с.
2. Арбан Ж.-Б. Школа гри на трубі. Лейпціг, 1987. 264 с.
3. Баласанян С.А. Методика обучения игре на духовых инструментах. М. : “Музыка”, 1982. 136 с.
4. Диков Б.А. О дыхании при игре на духовых инструментах. М. : Музгиз, 1962. 116 с.
5. Докшицер Т.А. Система комплексных упражнений трубача. М. : Музыка, 1985. 113 с.
6. Орвид Г.А. Методика обучения игре на духовых инструментах. М. : Музыка, 1970. 121 с.
7. Сумеркин В.В. Методика обучения игре на тромбоне. Л. 1987. 311 с.
8. Усов Ю.А. Методика обучения игре на трубе. М. : Музыка, 1984. 216 с.

It is known that the technique of breathing in the professional activities of musicians is the foundation of musical skill. Influence of breathing techniques has a tremendous effect on sound quality. Volume, duration, equality and some other sound quality directly depend on breathing while playing the instrument. One of the most important components of the performing art of the play on wind instruments is the production of performance breathing, the mastery of which is considered almost the most difficult task of the performer. The analysis of performing breath and problems of its correct formation are reflected in the works of famous teachers, trainers of the nineteenth and twentieth centuries. In this regard, it is reasonable to refer to the experience of these lecturers. Despite a sufficient number of studies on this problem, many issues still remain relevant.

Therefore, it is necessary to highlight the issue of performing breathing in the context of the overall development of domestic brass performing. The article gives the concept and explores the technique of performing breathing while playing on copper wind instruments, examines the scheme of the respiratory apparatus of a musician. The characteristics of breathing while “playing on the holder” and the objective patterns of sound production on copper wind instruments are studied. The process of regulating the flow of air jet with the help of phonemes is researched.

The purpose of this article is to consider breathing of a person as a physiological process, as well as an important component of the performing apparatus of musician; study on the basis of analysis of this problem of different types of performing breathing; analysis of the process of the “inhalation phase” and “exhalation phase”; definition of an important element of the performing breathing – the so-called “play on the holder”, as the basis of performing breathing; consideration of the formation of a single acoustic system – the value of resonators in the play and the correct use of them.

Key words: *copper wind instruments, sound-building, breathing types, performing breath, “play on the holder”, embouchure.*

Василь Олійник
Vasyl Oliinyk

МУЗИЧНА ІНФОРМАТИКА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

MUSICAL INFORMATICS AND ITS ENFLUENCE ON THE FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC

Світовий процес переходу суспільства до інформаційно-комп'ютерних технологій має революційний вплив на всі сфери суспільного життя і вимагає суттєвих змін у багатьох галузях діяльності людини. Саме тому сьогодні актуальною стала потреба розвитку музичної освіти в комплексі з новітніми комп'ютерними технологіями, які надають чудові можливості для інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації освітян, саморозвитку і самоорганізації особистості, а комп'ютерні програми навчального змісту значно збагачують музичні заняття, роблять їх змістовними, суттєво підвищуючи ефективність роботи педагога.

У статті висвітлюється роль інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі розвитку творчих здібностей студентів, деякі особливості методики викладання навчальної дисципліни “Музична інформатика” із застосуванням інноваційних методів навчання та її вплив на формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: музична інформатика, музична освіта, творча особистість, інноваційні методи навчання, комп'ютерні технології, мультимедія.

Світовий процес переходу суспільства до інформаційно-комп'ютерних технологій має революційний вплив на всі сфери суспільного життя і вимагає суттєвих змін у багатьох галузях діяльності людини. Насамперед, це стосується освіти. Зокрема, сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, форм і методів пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Саме тому сьогодні актуальною стала потреба розвитку музичної освіти в комплексі з новітніми комп'ютерними технологіями, які надають чудові можливості для інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації освітян, саморозвитку і самоорганізації особистості, а комп'ютерні програми навчального змісту значно збагачують музичні заняття, роблять їх змістовними, суттєво підвищуючи ефективність роботи педагога. Із впровадженням таких програм мистецька освіта доповнюється не лише знаннями технічних можливостей комп'ютерних технологій, а й методикою практичного їх застосування.

Одним із стратегічних завдань, окреслених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні [2, с. 3-25], є створення умов для формування освіченої, творчої особистості, реалізації та самореалізації її природних задатків і можливостей в освітньому процесі, забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій, науково-методичних досягнень і створення нової системи інформаційного забезпечення освіти.

Саме тому у закладах вищої освіти, які готують майбутніх вчителів музичного мистецтва, введено навчальну дисципліну “Музична інформатика”.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про постійну увагу дослідників до проблеми застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі.

Насамперед, у музичній педагогіці це – І. Гайденко, М. Опалев, К. Фадєєва; у процесі практичного музичного навчання – А. Горемичкін, В. Луценко, О. Бондаренко, Н. Новикова, О. Чайковська та ін. Але, незважаючи на значну кількість опублікованих праць, означену проблему не можна вважати вивченою достатньою мірою. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого розвитку. Особливо це стосується висвітлення проблем методики викладання навчальної дисципліни “Музична інформатика”, яка в процесі вивчення формує у студентів професійний інтерес до проблем музичної інформатики, системи теоретичних і практичних знань, що відображають сучасний рівень розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій, готує їх до роботи з мультимедійними технологіями, призначеними для вирішення конкретних завдань, що постають у роботі музиканта.

Актуальними проблемами цього виду сучасної музичної діяльності є також недостатня інформованість педагогів про нові розробки, наукові дослідження, що ведуться в багатьох закладах освіти не лише за кордоном, але й у нашій країні.

Разом з тим, складність розв'язання питань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає і в чинній системі суперечностей між традиційним розумінням фахової підготовки студентів і недостатньою розробленістю новітніх педагогічних технологій, спрямованих на створення сучасних умов для їхньої реалізації, зокрема, використання різноманітних музичних комп'ютерних програм і створення власних музичних проектів за допомогою цифрового інструментарію.

Мета статті полягає у висвітленні деяких особливостей методики викладання “Музична інформатика” із застосуванням інноваційних методів навчання та визначенні впливу цієї навчальної дисципліни на формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Навчальна дисципліна “Музична інформатика” ставить за мету допомогти студентам опанувати практичні навички роботи з інформаційно-комп'ютерними технологіями, призначеними для вирішення конкретних завдань, що постають у роботі музиканта-практика. Це – набір нотного тексту, робота із аудіофайлами, комп'ютерне моделювання та аранжування тощо. Опанування начального матеріалу цієї дисципліни для студентів має досить вагоме практичне значення, оскільки дозволить у майбутньому широко застосовувати інформаційні технології в своїй подальшій творчій та дослідницькій роботі.

Навчальна програма цієї дисципліни розрахована на студентів мистецьких факультетів, які мають базову музичну освіту, а також пройшли курс загальної інформатики. Разом із тим, ця дисципліна виступає важливим компонентом формування педагогічної культури студентів – майбутніх фахівців у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій, збагачує їх уяву про процеси, що відбуваються в сучасній музичній культурі.

Вивчення музичної інформатики, окрім особливостей музично-теоретичного і загальнопедагогічного порядку, має низку інших відмінних ознак. Насамперед, увесь освітній процес має проходити в умовах спеціалізованого кабінету, оснащеного комп'ютерами та MIDI-інструментами. Наявність такого кабінету стає сьогодні принциповим і обов'язковим чинником повноцінного засвоєння навчальної дисципліни. Можливість упродовж усього заняття індивідуально працювати з клавіатурою і комп'ютером у зручному для себе режимі варто розцінювати як вирішальний аргумент.

Як інструмент для роботи з музичними програмами навчального змісту, комп'ютер сьогодні відкриває надзвичайно широкі можливості для використання в освітньому процесі найрізноманітніших програм інструктивно-педагогічного і контролювального плану, а в сполученні з MIDI-клавіатурою може відігравати роль електронного музичного інструмента. Сьогодні комп'ютер – це інструмент, за допомогою якого навчання може стати цікавішим, простішим, а отримані знання – глибшими й узагальненими.

Ми говоримо про комп'ютер як надзвичайно потужний і корисний інструмент у педагогічній діяльності вчителя музики. Аналізуючи різні підходи до застосування комп'ютерних

технологій у галузі музичної освіти, сьогодні всі програми такого спрямування умовно можна виокремити у декілька напрямів їх застосування:

- програми для прослуховування музики;
- програми для запису музичної інформації на інші електронні носії;
- програми для вивчення історії та теорії музики;
- програми для запису та редагування аудіофайлів;
- програми для створення та аранжування музики;
- програми-нотатори для набору нотного тексту.

Звичайно, кожен викладач намагається зробити свій предмет реально корисним для майбутньої педагогічної діяльності випускників, а тому, розглядаючи комп'ютерно зорієнтовні технології як засіб навчальної діяльності, вирішує окреслену проблему самостійно. З роками у нього поступово складається і постійно поповнюється свій набір удалих рішень, ефективних завдань, цікавих методичних знахідок. Саме на основі аналізу сучасних наукових і методичних розробок, а також узагальнення власного досвіду, автор пропонує у статті розглянути деякі особливості методики викладання навчальної дисципліни “Музична інформатика”. Адже в умовах комп'ютерного класу, коли кожен студент за присутності педагога зможе працювати за окремим комп'ютером, є можливість зовсім по іншому організувати освітній процес, підвищити його інтенсивність.

На практичних і лабораторних заняттях бажано за можливості використовувати найновіші версії програм, які доступні сьогодні. Проте інколи можна звертатися і до старіших версій, особливо тоді, коли різниця між старими версіями й новими буде значною, а запропоновані новітні версії ще не отримали достатнього поширення серед музикантів-практиків.

Цикл вивчення навчальної дисципліни “Музична інформатика” найчастіше включає в себе три змістових модулі, які охоплюють практично всі види музичної діяльності:

- набір нотного тексту;
- запис та редагування аудіофайлів;
- комп'ютерне моделювання та аранжування.

Отже, характеризуємо перший змістовий модуль. Сьогодні, використовуючи технічні можливості комп'ютера, музиканти можуть записувати, редагувати і друкувати партитури та окремі партії (як інструментальні, так і вокальні), а також різноманітні таблиці, схеми, індивідуальні вправи тощо. Найчастіше це роблять за допомогою миші і звичайної комп'ютерної клавіатури. Але інколи для запису нотного матеріалу використовується MIDI-клавіатура. В цьому випадку користувач може награвати партію чи партитуру на MIDI-клавіатурі, а комп'ютер виведе цю музику у нотні знаки. Такі нотні редактори, подібно текстовим редакторам, виконують, в основному, технічну функцію, пов'язану з письмовою фіксацією нотних знаків. Але тут результат своєї роботи, в більшості випадків, можна не лише побачити, але й почути.

На практичних заняттях опанувати навички набору нотного тексту слід покроково, закріплюючи час від часу попередньо опрацьований теоретичний матеріал і паралельно вдосконалюючи свої знання і вміння працювати з музичним нотатором. Причому, все це проходить, як правило, непомітно, в міру ускладнення завдань.

Сьогодні завдяки зручному інтерфейсу і широкому спектру можливостей під час набору будь-якої нотної партитури, в закладах освіти найчастіше використовують програми-нотатори Finale і Sibelius, які за останні декілька років вийшла в лідери цієї групи музичного програмного забезпечення і, порівняно з іншими, розвиваються найбільш динамічно. Вони розраховані, в основному, на підготовку нотного матеріалу до друку. Щодо можливих напрямів подальшого розвитку, то, найшвидше, Finale і Sibelius і надалі намагатимуться вдосконалювати свої програмні версії, щоб надавати користувачу можливість якнайкраще і якнайзручніше працювати з нотним матеріалом. Але користувачам не потрібно засмучуватися – між попередніми і наступними версіями завжди є багато спільного, а відмінності у них не такі вже й суттєві.

Порівнювати Finale і Sibelius між собою досить складно, тому що вони близько подібні одна до одної. Вважається, що Finale є складнішим в освоєнні, зате має більші технічні можливості. Sibelius, навпаки, простіший в освоєнні і в роботі, але бувають випадки, коли під час набору партитури деякі функції, у порівнянні із Finale, досить ускладнені, а інколи і недоступні. Прихильники програми Sibelius підкреслюють, як правило, переваги її інтерфейсу, простоту в освоєнні та використанні, а прихильники Finale стверджують, що їх програма має більше можливостей для ручної доводки і загального вдосконалення партитури.

Звичайно, під час освітнього процесу за браком часу вдається засвоїти далеко не всі теми, але й цього цілком достатньо для початку плідної роботи і, у разі потреби, подальшого самостійного удосконалення роботи як з нотаторами Finale і Sibelius, так і з мультимедійними технологіями загалом. Найголовніше, студенти мають усвідомити, що у вузі їм ніхто не дасть знань на все життя, що значна частина отриманих ними професійних знань, особливо в галузі комп'ютерних наук, може застаріти вже до моменту одержання диплома, що їм доведеться вчитися все життя, якщо вони не хочуть залишатися “на задвірках” своєї професії.

Другий змістовий модуль присвячений запису, відтворенню та редагуванню аудіофайлів. Для цього можна рекомендувати програму Sound Forge, яка має надзвичайно широкі можливості для роботи з аудіофайлами. Наприклад, тут є змога змінити тональність аудіофайла, додати різноманітні звукові ефекти, копіювати або вирізати частини аудіо файлів тощо. За допомогою цієї ж програми можна успішно працювати з відеофайлами та записувати звукові дані на інші носії.

У третьому змістовому модулі студенти освоюють основи теорії і практики комп'ютерного моделювання й аранжування музичних творів у MIDI-форматі. Для цього педагог може скористатися музичними редакторами Cubase SX та Band-in-a-Box, які належать до групи досить досконалих музичних редакторів професійного рівня.

Програма Band-in-a-Box (у перекладі з англ. “Ансамбль в скринці”) – це, по суті, комп'ютерний синтезатор з функціями автоакомпанементу, за допомогою якого виконавець може досить успішно замінити собою оркестр із чотирьох-п'яти, а інколи і більше інструментів. У народі такі синтезатори жартома називають “самограйками”. В технічному плані функція “самограйки” працює досить просто. Впродовж декількох тактів створюється спеціальний шаблон (стиль), який зациклюється в луп (коло) і автоматично транспонується відповідно до підбраного на клавіатурі акорду.

Якщо характеризувати музичний редактор Cubase SX, то це інструмент професіонала, це – практично, справжня віртуальна звукова студія, яка сприятиме підготовці фахівця, що вперше вирішив за допомогою комп'ютера реалізувати свої творчі можливості.

У цьому змістовому модулі на практичних заняттях майбутні аранжувальники знайомляться з основами синтезу звуку, MIDI-форматом та його інтерфейсом, найбільш уживаними звуковими ефектами, а також навчаються готувати робоче вікно програми, виконувати основні операції з файлами і проектами, отримують конкретні практичні рекомендації для роботи з музичним редактором Cubase SX, на всіх етапах створення композиції.

Потрібно зауважити, що комп'ютерний музикант-аранжувальник – це спеціаліст широкого профілю. Специфіка його роботи вимагає цілковитої універсальності. Адже він поєднує декілька професій: композитор, аранжувальник, звукорежисер. Причому, чим упевненіше він буде почувати себе у таких іпостасях, тим цікавішим буде його кінцевий результат. Для того, щоб навчитись успішно робити аранжування і писати гарну музику, необхідно ще й мати знання з таких суміжних предметів, як теорія музики, гармонія, а також знати особливості голосоведення, регістрів, тембрів, підтекстовки тощо. І завжди потрібно пам'ятати, що аранжування – це є, певною мірою, творчість. Тому що навіть за умови, коли основна думка композитора, загальні контури (мається на увазі мелодика, гармонія) залишаються незмінними, все одно аранжувальник вносить щось своє, індивідуальне. Це може бути й оригінальний акомпанемент, цікаві модуляції тощо.

Отже, маючи у своєму розпорядженні сучасний комп'ютер із хорошою звуковою картою та MIDI-клавіатурою сьогодні музикант будь-якого рівня підготовки (в тому числі і початкового) не володіє ні практичним, ні теоретичним досвідом аранжувальника, після певної підготовки і ретельно опрацювавши програмовий матеріал зможе прописати хоча б не складну фонограму і, таким чином, реалізувати себе як аранжувальника. На підсумкових заняттях результати виконання практичних завдань бажано аналізувати спільно зі всією групою – це демонструє рівень творчої самореалізації кожного студента. Звичайно, перші демонстраційні проекти, виготовлені студентами, найчастіше, як правило, не претендують на якусь складність, оригінальність чи “хітовість”. Тут головна мета – продемонструвати технологічні прийоми роботи з музичним матеріалом. Головне – не треба боятися труднощів, сміливо експериментувати.

Виготовлення студентами таких творчих робіт є ефективним методом для підтримки їхньої навчальної активності і створює умови для досить ґрунтовного оволодіння знаннями і навичками аранжувальника. Таким чином, є змога на практичних заняттях перевести студента з категорії пасивного слухача у більш високу – активного виконавця.

Студенти, для яких написання таких фонограм стане світом захоплень і майбутнім фахом, ще під час навчання мають змогу для своєї професійної реалізації. Для одних це стане першим кроком до участі в такій творчій роботі, а для інших, можливо, поштовхом для майбутньої професійної діяльності. Можливо саме цей вид музичної діяльності запам'ятається студентам на все життя, а те зерно, яке зародилось у процесі створення музичного проекту, переросте у професійне ставлення до творчої діяльності майбутнього аранжувальника.

Але вивчення музичної інформатики не слід зводити до елементарного знайомства з музичними програмами і засвоєння способів роботи з ними. В основі навчання має бути творчий підхід, який дає змогу студентам творчо навчитися низки прийомів, що розширюють обсяг їхньої технологічної компетентності. У цьому процесі в майбутніх учителів музичного мистецтва важливо формувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, розвитку здібностей до безперервної музичної творчості. Отже, творчість правомірно розглядати, насамперед, як результат і критерій розвитку особистості [3, с. 3].

С. Рубінштейн наголошував, що саме у творчості знаходиться джерело самореалізації особистості, яка вміє аналізувати проблеми, які виникають, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити їх оптимальне рішення, прогнозувати можливі наслідки, реалізації таких рішень тощо. [1, с. 277].

Викладання музичної інформатики із застосуванням інноваційних методів навчання дає змогу розвивати творчі здібності студентів і виховувати творчу особистість, де на перший план виступає художньо-естетичне виховання. Адже важливими показниками професійної культури вчителя музики є його творча спрямованість і потреба у власному самовдосконаленні. Творчість повинна бути визнана рівноправним компонентом навчальної діяльності, що сприяє процесові підготовки майбутніх фахівців.

Процес формування творчої активності особистості – процес безперервний. Тільки безперервна, систематична взаємодія педагога й учня сприяє успішній активізації у творчій діяльності. Систематизація навчального матеріалу і суворі послідовність у формуванні практичних умінь виробляють стійкі звички, потреби в пізнавальній діяльності. Це також складна динамічна система, кожен компонент якої, у свою чергу, може розглядатися як система, що містить свої компоненти. Сам же процес формування творчої активності – система, що є елементом більш широкої системи – розвитку творчої особистості [3, с. 6].

Отже, навчальна дисципліна “Музична інформатика” передбачає тісний синтез студентської творчості та інформаційно-комп'ютерних технологій, що, на нашу думку, забезпечує творчий підхід до цифрового редагування аудіофайлів, акустики, нотографії й аранжування.

Сьогодні інформаційні технології стають реальним надбанням музичної культури і чинником її розвитку, відкривають нові можливості і перспективи навчання музиканта в інформаційному музичному просторі. А навчальна дисципліна “Музична інформатика”

дає майбутньому вчителю музичного мистецтва не лише необхідні знання з комп'ютерних технологій, а й сприяє розвитку кожного студента як творчої особистості. Адже сучасне українське суспільство потребує генерації педагогів, здатних ініціювати нові ідеї, продукувати оригінальне, актуалізувати власну креативність як в особистому житті, так і в професійній освітній сфері, спроможних забезпечити прогресивний розвиток вітчизняної освіти відповідно до світових стандартів.

Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, надані інформаційними технологіями, та навчитися грамотно застосовувати їх. Ті, хто сьогодні сидить за партою, не повинні перебувати на узбіччі глобального світового розвитку.

Список використаних джерел

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие. СПб. : Питер, 2009. 712 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. Харків : Основа, 2004. Ч. 1. С. 3-25.
3. Семенчук В.В. Формування творчої самореалізації особистості у процесі вивчення музичної інформатики : [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1919.

The global process of society's transition to information and computer technologies has a dramatic impact on all spheres of public life and requires significant changes in many areas of human activity. That is why today the need for the development of musical education is combined with the latest computer technologies, which provide great opportunities for intensifying the educational process, raising the level of qualification of educators, self-development and self-organization of the individual. Computer programs of educational content greatly enrich musical lessons, make them meaningful and significant, and help improve the efficiency of the teacher.

The article highlights the role of information and computer technologies in the process of development of students' creative abilities, certain features of the methodology of teaching the "Musical Informatics" discipline with the use of innovative teaching methods and their influence on the formation of the creative personality of the future music teacher.

It has been determined that the educational discipline "Musical Informatics" offers the future music teacher not only the necessary knowledge in computer technologies, but involves a close synthesis of these new technologies with students' musical creativity, forms their desire for self-development, self-improvement and simultaneously contributes to the development of each student as a creative person.

Key words: music informatics, music education, creative personality, innovative teaching methods, computer technologies, multimedia.

Оксана Опанасик, Маргарита Юр
Oksana Opanasyk, Marharyta Yur

ТЕАТРАЛЬНА ОСВІТА ТА СЦЕНІЧНЕ МИСТЕЦТВО В ПЕРІОД СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ

THEATRE EDUCATION AND PERFORMING ARTS IN THE PERIOD OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS: DEVELOPMENT STRATEGIES

Культурний потенціал та традиції національного театру оцінюються через його репертуар та творчі можливості трупи, всього творчого складу. Тому підготовку нових постановок або впроваджені театром креативно-культурницькі заходи, спрямовані на підвищення творчого рівня акторського складу, неможливо однозначно пов'язувати лише з кількісно-якісними характеристиками надання культурних послуг. У статті розкрито актуальність проблеми щодо підвищення вимог до театральної справи відповідно до специфіки та методології фахової мистецької освіти; заактуалізовано державну підтримку заходів із підвищення конкурентоспроможності українських театрів у світовому театральному просторі; проаналізовано формування єдиної державної політики щодо наукової та методичної допомоги регіональним органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування для вирішенні питань державної підтримки розвитку креативних індустрій та мистецьких галузей, зокрема театрального мистецтва.

Ключові слова: театр; професійна мистецька освіта; методологія мистецької освіти; мистецько-педагогічний процес.

Сьогодення потребує від різних галузей культури України інноваційного типу розвитку. У цих умовах шлях до інновацій взаємопов'язаний із підвищенням інтелектуального рівня фахівців. Це обумовлює створення висококультурного та сталого середовища. Динамізм змін сучасної інформаційної цивілізації сприяє впровадженню освітніх інновацій, пов'язаних із ідеями людиноцентризму.

Проблеми методологій у галузі мистецької освіти розроблено у працях Е. Митницького, М. Резніковича, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

Вітчизняні вчені у ґрунтовних культурологічних дослідженнях наголошують на потребах збереження набутих етносу в сфері мистецтва (В. Андрущенко, Ю. Богущкий, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, М. Михальченко, В. Пазенок, М. Попович, С. Рижкова, І. Степаненко, В. Табачковський, В. Шейко та ін.).

На значимості практики фахівця актора чи режисера під час навчання у ЗВО художньо-мистецького спрямування наголошують Є. Ганелін, І. Генералова, В. Кісін, М. Крапівка, М. Левченко, Л. Некрасова, Т. Полякова, Н. Чечель та ін.

Важливий унесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва зробили такі філософи, як І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; науковці – Н. Таршиз, Ю. Борев, В. Ванслов, Б. Галеев, М. Каган, В. Міхалев, В. Скатерщіков та інші. Ґрунтовними є праці зарубіжних і вітчизняних театрознавців і практиків, зокрема П. Саксаганського, Леся Курбаса, А. Таїрова, Д. Стреллера, М. Крапівки та ін.

Мета статті – визначення шляхів і засобів збереження в умовах економічної кризи досягнень вітчизняного сценічного мистецтва. В довгостроковій перспективі забезпечення динамічного розвитку театральної справи, як у традиційних для України формах, так і з використанням інноваційних підходів, адаптації світового досвіду в цій сфері [3].

Відповідно до мети дослідження найближча перспектива та довгострокова перспектива обумовлює завдання розвитку театральної справи та відповідної фахової мистецької освіти.

Державні та муніципальні театри на сьогодні складають основу української театральної справи. Важливо, щоб ця модель фінансування не зводилась до розробки загальних показників, що віддзеркалюють результативність діяльності організацій у сфері мистецтва та креативних індустрій. У низці галузей соціально культурної сфери та креативних індустрій конструювання такого роду показників особливих труднощів не викликає. Але щодо театральної мистецької галузі – це завдання до сьогодні не знайшло вирішення ні у вітчизняній, ні у світовій економічній науці, ні в практиці театральної справи як європейських, так і східних країн. Театр належить до тих сфер суспільного та духовного життя, де визначити реальні “результати роботи”, не підміняючи їх утилітарними та одномоментними вигодами, не те що складно а, в режимі реального часу є неможливим.

Художній результат, створений у театрі, пов'язаний із процесом співтворчості та безпосереднього контакту акторів та публіки. Результат пов'язаний не лише з кожним окремим показом вистави. Значущим результативним показником практик українського театру є як його репертуар, так і співтворчість актор-публіка в сукупності. Саме через сукупність співтворчості та репертуару реалізується роль театру в гуманізації суспільства та збереженні національної самобутності української культури [1], [2].

Культурний потенціал і традиції національного театру оцінюються через його репертуар та творчі можливості труп, всього творчого складу. Тому підготовку нових постановок або впроваджені театром креативно-культурницькі заходи, спрямовані на підвищення творчого рівня акторського складу, неможливо однозначно пов'язувати лише з кількісно-якісними характеристиками надання культурних послуг. Важливо враховувати і самоцінність заходів, спрямованих на збереження як культурної спадщини, так і на розвиток творчого та креативного потенціалу, як окремого театру, так і їх сукупності, тобто театральної справи країни [8; 9].

Принципи державного фінансування мають враховувати ключову особливість творчого процесу, у якому в рівній мірі є важливими як, власне, художній пошук, знаходження нових шляхів та форм розвитку мистецтва, так і залучення до мистецтва, до співтворчості людського капіталу, аудиторії.

У повсякденній діяльності театрів ці аспекти існують у нерозривній єдності, вони є однаково значимими для держави, і в рівній мірі мають бути підтримані. У процесі реформ й необхідно враховувати, що засновуючи театри для виконання певної місії, з якою ринок принципово впоратися не здатне. Держава бере на себе бюджетні зобов'язання щодо фінансування їх поточної діяльності, й тим самим бере відповідальність за функціонування на благо суспільства всієї вітчизняної театральної справи. Тому фінансування державних театрів не може бути переорієнтовано на окремі проекти, що визначають форми діяльності та зміст. Іншими є взаємини з точки зору культурного менеджменту з приватними театральними організаціями. Держава не має перед ними жодних бюджетних зобов'язань. Але соціальна корисність їхньої діяльності має бути підтримана державою. На нашу думку, найбільш прийнятним менеджментом має стати проектне фінансування та конкурсний порядок розподілу бюджетних коштів.

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у філософській, педагогічній та спеціальній літературі, класифікація критеріїв та показників.

На сьогоднішній день тарифи на оплату комунальних послуг театрів близькі до тарифів, які визначені для комерційних підприємств. На жаль, не враховується, що позабюджетні доходи низки бюджетних установ, та, зокрема, театрів у значній мірі обумовлені “людським капіталом” цих організацій, а не майном їх засновників.

Потенціал “уміння”, “знання” і “бренд” конкретних театрів, що стосуються інтелектуальної власності їх працівників, забезпечують цим організаціям додаткові доходи, включаючи й допомогу, яку отримують від спонсорів. Незважаючи на те, що власні доходи театрів відстають

у рості від розмірів бюджетного фінансування, спонсорська допомога грає істотну роль в економіці театру, стимулює його до розвитку. Тому відмова театру бюджетній установі у праві розпоряджатися власними коштами – це антиринкова міра, яка не сприятиме розвитку креативних індустрій, театральної справи в Україні. Таким чином, пропонуємо театрам, театральним науковим установам, театральним закладам освіти, театрам-студіям раціонально використовувати виділені їм із бюджету на отримання за рахунок власної діяльності коштів. З цією метою:

- має бути введена поправка до бюджетного законодавства, що спрощує перерозподіл упродовж року з однієї статті бюджетної класифікації на іншу фінансових коштів, отриманих бюджетними театральними установами як з бюджету, так і за рахунок власної діяльності;
- розроблені і затверджені пільгові тарифи на комунальні послуги для театрів, театральних наукових установ, театральних освітніх закладів, театрів-студій – незалежно від форм власності;
- звільнені театри, театральні наукові установи, театральні освітні заклади, театри-студії від оподаткування доходів, отриманих унаслідок здійснення основної діяльності, показу вистав власного виробництва – незважаючи на форму власності;
- дозволено театрам, театральним науковим установам, театральним освітнім закладам, театрам-студіям використовувати приміщення й кошти, що перебувають у державній або комунальній власності і виділені їм для ведення основної діяльності, для отримання додаткових доходів, за рахунок здачі в оренду або проведення іншої діяльності, які не пов'язані з основною та із зверненням доходу від цієї діяльності на статутні цілі;
- після сплати відповідних податків залишати у розпорядженні театрів, театральних наукових установ, театральних освітніх закладів, театрів-студій у повному обсязі коштів, зароблених за рахунок діяльності, що не пов'язана з основною;
- дозволено театрам, театральним науковим установам, театральним освітнім закладам, театрам-студіям самостійно розпоряджатися коштами від надання платних послуг, безоплатне надходження від фізичних і юридичних осіб, зокрема добровільних пожертвувань, та коштів, що були отримані завдяки іншій діяльності. При цьому неприпустиме скорочення обсягів фінансування бюджетної установи, виходячи з обсягів отриманих через благодійне пожертвування;
- звільнено від оподаткування ту частину доходів юридичних та фізичних осіб, які вони перераховують театрам, театральним науковим установам, театральним освітнім закладам, театрам-студіям для ведення основної діяльності;
- під час розробки проектів бюджету України передбачено необхідні обсяги субсидій суб'єктам України, спрямованих на зниження значних відмінностей між суб'єктами України у забезпеченні доступності театального мистецтва для населення;
- передбачено в межах державних і регіональних адресних інвестиційних програм фінансування (співфінансування) капітальних витрат наявних будівель театрів і театральних освітніх закладів, що знаходяться у державній та муніципальній власності; реконструкції та оснащення відповідних для театального діяльності приміщень, з метою створення нових театральних колективів або “гастрольних” театральних майданчиків;
- здійснено державну підтримку заходів із підвищення конкурентоспроможності українських театрів у світовому театральному просторі.

Міністерству культури з метою формування єдиної державної політики потрібно надавати методичну допомогу регіональним органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування у вирішенні питань державної підтримки розвитку театального мистецтва.

Особливість театальної освіти, як і освіти в інших видах мистецтв, визначається тим, що воно базується не тільки на наукових знаннях, як у низці інших сфер, а й на безпосередню передачу досвіду, вмінь від учителя до учня і не тільки на інтелектуальному, а й на чуттєвому, духовному рівні. Ця обставина значною мірою визначає специфіку театальної освіти, яка

не в достатній мірі враховується чинним законодавством про освіту, іншими нормативними правовими актами.

Окрім артистичного та художньо-творчого складу театри мають потребу в працівниках низки специфічних виконавських театральних спеціальностей – художника-декоратора, художника-бутафора, художника-гримера, театральних кравців тощо. Ці спеціальності вимагають середньої спеціальної освіти. Подібних фахівців практично не готують. На сьогодні рівень підготовки окреслених фахівців із суміжних галузей не забезпечує потреби галузі [5], [6].

Театральна освіта тісно пов'язана з практичною діяльністю театрів. У педагогічному складі театральних ЗВО значну частину мають становитися практики театру (не менше 5 років успішної діяльності в театрах). Особливий ефект досягається в освітніх проектах, що здійснюються освітнім закладом спільно з театром (курси-студії при театрах) із активним залученням до педагогічної діяльності, де це можливо, художніх керівників театрів, режисерів, провідних акторів. Необхідно внести уточнення до законодавства про освіту, які дозволили б театральним ЗВО реалізовувати спільні освітні проекти з європейськими театрами.

Важливе завдання сучасної театральної освіти та підготовки компетентних фахівців театральних продюсерів, що здатні ініціювати творчі ідеї, давати кваліфіковану оцінку творчим ініціативам інших працівників театру, брати на себе фінансову та організаційну відповідальність за реалізацію мистецьких проектів, готових здійснювати загальне керівництво театром [7].

Склад матеріальної бази театального освітнього закладу визначається, з одного боку, загальними характеристиками, тобто наявністю сучасної матеріально-технічної бази, обладнаної навчальної бібліотеки, аудиторій, де мають проводитися лекційні, семінарські заняття, тренінги, семінари тощо. Наявність комп'ютерних класів, медіацентрів тощо. З іншого, потребою в спеціальних аудиторіях, оснащених театальною технікою, музичними інструментами, елементами декорацій, сценічними костюмами, реквізитом. А також навчального театру-креативної лабораторії, що володіє всім необхідним не тільки для проведення вистав на сучасному рівні, а й майстерня для виготовлення художнього оформлення нових постановок. Матеріально-технічна база українських театральних освітніх закладів потребує вдосконалення розширення площ для освітньої діяльності та сучасного оснащення спеціальних аудиторій та навчальних театрів.

Опанування майбутніми акторами, режисерами, театральними художниками всіх компонентів професійної компетентності передбачає низку витрат на постановки вистав у навчальному театрі – креативній лабораторії.

В інтересах розвитку вітчизняної театральної справи необхідною є державна підтримка щодо проведення заходів (молодіжних театральних фестивалів, творчих конкурсів, лабораторій тощо). Це сприятиме впровадженню ідей непевності мистецької освіти, входженню в професійну творчу діяльність випускників театральних освітніх установ [4].

Окрема проблема – підтримка визнання світовим театральним співтовариством високого рівня вітчизняної театральної та мистецької освіти, а також формування загальнокультурних та мистецьких компетентностей.

Законодавство в галузі освіти дозволило значній кількості непрофільних державних і приватних ЗВО відкрити освітні програми з театральних спеціальностей, отримати необхідні ліцензії та державну акредитацію. За оцінками експертів, низка з них знижує загальний рівень вітчизняної підготовки театральних фахівців [3].

У сфері мистецтва результати документальної формальної перевірки часто не дають адекватної оцінки реальної якості підготовки. Необхідно посилити суспільно-державний контроль якісного рівня театральної (музичної, хореографічної) освіти із залучених до широкого кола експертів фахівців у відповідній сфері.

Систему підвищення кваліфікації театральних фахівців і театральних педагогів, що активно діяла в попередні роки та давала гарні результати, фактично було згорнуто у зв'язку з комерціалізацією цієї діяльності.

Комерціалізація в театральній-освітній сфері призвела також до різкого зниження результативності освітнього процесу. Так, неприпустима наявність на акторському курсі більш 16-18 студентів, на курсі режисерів більше ніж 4-7 студентів. При цьому на акторський курс має бути виокремлено не менше 2-х повних ставок науково-педагогічних працівників за основний фахом, на режисерській – не менше однієї ставки.

На акторському курсі в обов'язковому порядку має викладати як мінімум один режисер. Програма навчання театральних та кіно акторів та режисерів має бути єдиною для всіх ЗВО країни.

Студенти 3-го курсу навчання обов'язково, в межах переддипломної виробничої практики, мають місяць гастролювати сільськими районами України зі створеними під керівництвом педагогів спектаклем. На 4-му курсі з майстерності актора має бути створено не менше 4-х дипломних вистав.

Ураховуючи специфіку театральних професій, є сенс заборонити принаймні на магістерській курс, прийом бакалаврів за відповідними спеціальностями, які не відпрацювали три повних сезони в театрі для акторів і працівників технічних цехів та інших театральних служб; для режисерів постановка не менше 3-х вистав [10].

Ураховуючи “старіння” провінційних театральних колективів, є сенс повернутися до обов'язкового для бюджетних працівників розподілу випускників театральних навчальних закладів до театрів відповідно до запитів. Регіональна влада, представники громад мають, у свою чергу сприяти у створенні можливостей подібних запрошень, необхідних для молодих фахівців, у їх місця проживання. Проблеми щодо підвищення вимог до театральної справи відповідно до специфіки та методології фахової мистецької освіти в умовах ринку взаємопов'язані із співпрацею із Міністерством освіти, Міністерством культури, Міністерством фінансів щодо підтримки театральної галузі в межах чинного законодавства. Актуалізується державна підтримка заходів із підвищення конкурентоспроможності українських театрів у світовому театральному просторі. Формування єдиної державної політики щодо наукової та методичної допомоги регіональним органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування для вирішенні питань державної підтримки розвитку креативних індустрій та мистецьких галузей, зокрема театрального мистецтва. Значимою є підтримка молодих акторів і режисерів, бакалаврів і магістрів мистецьких галузей та креативних індустрій. Значимим є громадсько-державний контроль над якісним рівнем театральної (музичної, хореографічної) освіти, співпраця з експертним колом фахівців відповідної сфери.

Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі виховання фахівців аудіовізуального мистецтва та виробництва.

Список використаних джерел

1. Крапівка М.В. Основи сценічного та екранного мистецтва. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: <http://socgum.mdpu.org.ua/>
2. Крег Г. Про мистецтво театру. Київ, Україна: Мистецтво, 1974.
3. Киркач В.М. Філософські аспекти педагогіки у контексті Болонського процесу // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. № 19. 2007. С. 265-273.
4. Круль П.Ф. Процес професійного становлення студента-митця. Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії. [Електронний ресурс]. 2007. Доступно: <http://www.culturalstudies.in.ua/>
5. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга “Богдан”, 2005.
6. Отич О.П. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти. Чернівці : Зелена Буковина, 2008.
7. Савчин Л.М. Сутнісні основи мистецької освіти в аспекті гуманітаризації суспільства // Культура і сучасність. № 1. 2007. С. 123-129.
8. Чехов М. Об искусстве актера. Москва : Искусство, 1999.

9. Чехов М. Путь актёра: Жизнь и встречи. Москва : АСТ, 2007.
10. Чечель Н. Акторська школа Леся Курбаса і кіно. [Електронний ресурс]. 2018. Доступно: http://www.ktm.ukma.kiev.ua/show_content.php?id=694

The cultural potential and traditions of the national theater are evaluated through its repertoire and creative possibilities of the troupe, the entire creative staff. Therefore, the preparation of new productions or creative and cultural events introduced by the theater, aimed at improving the creative level of the cast, can not be unambiguously associated only with the quantitative and qualitative characteristics of the provision of cultural services. It is important to take into account the importance of measures aimed at preserving both the cultural heritage and the development of creative potential, as a separate theater, and their totality, that is, the theatrical business of the country. The article reveals the urgency of the problem to increase the requirements for theatrical business in accordance with the specifics and methodology of professional art education. According to the author, taking into account the "aging" of provincial theater groups, it makes sense to return to the mandatory distribution of graduates of theater schools to theaters for budget workers, according to requests. Regional authorities, community representatives should in turn assist in creating opportunities for such invitations necessary for young professionals in their frequent places of residence. Thus, the problems of increasing the requirements for the theater business in accordance with the specifics and methodology of professional art education in the market are interrelated with the cooperation with the Ministry of education, the Ministry of culture, the Ministry of Finance to support the theater industry within the framework of the current legislation. State support for measures to improve the competitiveness of Ukrainian theaters in the world theater space is being updated. The formation of a unified state policy in relation to scientific and methodological assistance to regional bodies of executive power and bodies of local self-government in resolving issues of state support of development of creative industries, in particular the theatre arts is considered. The support of young actors and directors, bachelors and masters of arts and creative industries is significant. The public-state control over the quality level of theatrical (musical, choreographic) education, cooperation with the expert circle of specialists in the relevant field is important.

Key words: theater; professional art education; methodology of art education; artistic and pedagogical process.

УДК [378.091.2:78.071]:005.336.5

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.153-159

Олена Переверзева
Olena Pereverzieva

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

CONCEPT AND CONTENT OF FUTURE MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE

Статтю присвячено аналізу сутності й змісту професійної культури майбутнього викладача музичного мистецтва, яка формується завдяки підвищенню рівня професійної культури за умови засвоєння спеціальних, психолого-педагогічних знань і вмінь студентів, а також моделювання реальних професійних відносин під час навчання у закладах вищої освіти.

У статті розглядається студент як суб'єкт власної навчально-професійної діяльності, визнається роль мотивації в навчально-професійній діяльності майбутніх викладачів музичного мистецтва, досліджується роль організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, аналізуються психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності.

Ключові слова: професія; професіонал; професійна культура; навчально-професійна діяльність, навчально-пізнавальна діяльність.

Професія – це рід трудової діяльності, який є для людини джерелом існування і потребує певних умінь, навичок, знань що забезпечуються навчанням у відповідних освітніх закладах або безпосередньо на виробництві. А професіонал – це спеціаліст, який уже має необхідну кваліфікацію, та реалізує знання і вміння безпосередньо на виробництві. Одним із найголовніших елементів якості майбутнього фахівця є професіоналізм, але зауважимо, що високий рівень професіоналізму, якість ділової кваліфікації визначається передусім культурою діяльності як об'єднувальною, стрижневою характеристикою особистості. Разом із професійним необхідним є і духовне формування особистості, поєднання професіоналізму і вченості з високою культурою.

Н.А. Сегеда в своїй статті зазначила, що “професійне зростання є процесом взаємообміну, поліфонічного злиття смислів індивідуального і культурного смислів професійно-педагогічної діяльності, що супроводжується специфічною організацією проявів єдності особистості педагога і освітньо-розвивального простору, де він виступає суб'єктом набуття професійного покликання з метою взаємозумовленого оновлення професійно-педагогічної якості його особистості, і педагогічної дійсності та утворення на цьому підґрунті авторської педагогічної системи, актуальної як для себе, так і для іншого. Виявом істинного суб'єкта професійного зростання є вільний вибір, саморозвиток професійно-педагогічної якості, що здійснюється поза утилітарними потребами як феномен ситуативно нестимульованої діяльності, спрямованої на перетворення творчого потенціалу особистості в індивідуально-професійний ресурс викладача. Така специфічна самотворчість у сфері професійної діяльності не є запрограмованою генетичною індивідуальною властивістю, тому постає проблема з'ясування джерела цієї неадаптивної, спрямованої на самозміну активності засобами педагогічної професії, що має акмеологічну сутність” [6, с. 193].

Необхідність вирішувати професійні завдання потребує формування у майбутніх учителів системи гнучких знань, умінь і навичок, розвиненого професійного мислення. Одним із перспективних напрямів є підвищення рівня професійної культури. Суть її полягає в тому, щоб у закладі вищої освіти допомагати студенту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності.

Науково-педагогічні дослідження та особистий досвід практичної роботи в системі професійно-педагогічної діяльності на посаді вчителя музичного мистецтва ЗЗСО та викладача хорового диригування у ЗВО дозволили виявити низку протиріч між динамікою розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і практикою його культурологічної освіченості; реальним рівнем загальної культури та її окремих видів; вимогами суспільства з розвиненою економікою і культурним рівнем до сучасного високоосвіченого, конкурентоспроможного фахівця. Відомо, що високий рівень професійної культури характеризується розвиненою здатністю до розв'язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю. Питання дослідження сутності та змісту професійної культури спеціаліста заслуговує на особливу увагу і має наукове, теоретичне і практичне значення.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців натрапляємо на розрізнення випускників закладів вищої освіти — спеціалістів, які володіють знаннями, вміннями, навиками своєї справи, і професіоналів, які володіють, окрім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою.

С.О. Сисоева справедливо вказує на те, що сьогодні спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, які необхідні майбутньому викладачу, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінний. Розв'язання означеної суперечності С.О. Сисоева бачить у підвищенні ефективності організації навчального процесу у професійних закладах освіти [5]. І.Д. Бех наголошує на важливості оволодіння професією в житті кожної людини

і справедливо вказує на те, що професійна діяльність служить одним із основних способів життєвого самовизначення [1].

Зауважимо, що деякі автори вважають професійну культуру системою соціальних якостей, яка безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності. Саме через професійну діяльність кожний майбутній викладач може досягти максимальних для себе результатів в удосконаленні своїх знань, умінь, навиків та здібностей.

Е.Д. Клементьев стверджує, що професійна культура – це процес розвитку цілісної особистісної культури будь-якого майбутнього фахівця, важливими критеріями якої є світогляд і методологічне мислення. В.А. Правоторов переконливо доводить, що професійна культура – це найважливіша духовна якість особистості, яка проявляється у здатності знаходити задоволення в праці. Між іншим, Н.В. Крилова вважає професійну культуру підсумком якісного розвитку знань, інтересів і переконань, здібностей і соціальних почуттів, а також норм діяльності й поведінки [3].

Зважаючи на аналіз публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців, виокремимо такі компоненти професійної культури: формування наукового світогляду; оволодіння складними прийомами роботи з будь-якою інформацією; розвиток і професіоналізація мислення; становлення певної структури характеру; формування індивідуального стилю діяльності; оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей; засвоєння творчого підходу до вирішення пізнавальних і практичних завдань; формування стійкої професійної позиції тощо.

Специфіка професійної культури окреслюється головним чином своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, які виконуються. Ми погоджуємося з висновками В.М. Гриньової в тому, що ефективність будь-якого процесу забезпечується врахуванням специфіки об'єкта діяльності, а також особливостями суб'єкта спілкування, що дає підстави вважати культуру педагога та інших фахівців, тобто професійну культуру такою, яка втілює в собі всі основоположні загальні якісні характеристики духовної культури [2].

Мета статті – дослідити й узагальнити сутність і зміст професійної культури спеціаліста, яка формується завдяки підвищенню рівня професійної культури за умови засвоєння спеціальних, психолого-педагогічних знань і вмінь студентів, а також моделювання реальних професійних відносин під час навчання у закладах вищої освіти; у дослідженні розглянути студента як суб'єкта власної навчально-професійної діяльності; визначити роль мотивації в навчально-професійній діяльності майбутніх спеціалістів; дослідити роль організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; проаналізувати психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності.

Фундаментальна перебудова всієї системи української освіти передбачає перехід до системної підготовки фахівців нової формації, що спирається на принцип суб'єктно-суб'єктних відносин, активно залучає студентів до процесу їх професійного становлення, спрямованого на розвиток творчої активності особистості. У зв'язку з цим, професійна підготовка у вищій школі потребує нової орієнтації педагогічного процесу, пов'язаного з використанням нових педагогічних підходів, освітніх технологій і змісту професійної підготовки сучасного викладача, здатного самостійно вирішувати складні завдання у професійної діяльності.

У ситуації, що склалася одним із основних завдань сучасної вищої школи, є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до продуктивної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, який володіє технологіями в своїй спеціальності, умінням використовувати отримані знання під час вирішення професійних завдань. На практиці далеко не завжди фахівці з вищою освітою здатні реалізувати подібні завдання, тому що традиційна підготовка фахівців, орієнтована на формування знань, умінь і навичок в предметній області, все більше відстає від сучасних вимог.

Основою освіти сьогодні повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення і діяльності. Необхідно не тільки випустити фахівця, який отримав підготовку високого рівня, але і включити його вже на стадії навчання в розробку нових технологій,

адаптувати до умов конкретного виробничого середовища, зробити його здатним до прийняття нових рішень.

Аналізуючи характер взаємозв'язку професійної діяльності і культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідно підкреслити, що не будь-яку діяльність викладача і не будь-який її результат можна характеризувати як певний рівень "культури". Високий рівень культури діяльності визначається тим, що вона не тільки сприяє появі суспільно корисних продуктів, а й розвиває, вдосконалює саму особистість викладача як суб'єкта суспільних продуктивних сил. Головна мета культурного розвитку викладача музичного мистецтва – реалізація творчих можливостей особистості, набуття професіоналізму. Важливою є думка про те, що професіоналізм – сукупність психо-фізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння і тривалого виконання професійної діяльності, що забезпечує ефективніший рівень розв'язання складних професійних завдань в особливих умовах.

Культура професійної діяльності викладача музичного мистецтва характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово-кваліфікаційних обов'язків в умовах середньої школи. Рівень сформованості цього феномена залежить від: спрямованості і стійкості соціально значимих мотивів діяльності вчителя (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості викладача (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості вчителя музичного мистецтва (мислення, пам'ять, емоції, почуття, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду в процесі педагогічної практики; соціальної активності майбутнього викладача.

На тлі аналізу суперечливого, діалектичного характеру людської діяльності професійна культура в цьому дослідженні розглядається як певний ступінь оволодіння професією, соціально-культурне явище, яке має складну структуру, котра включає предмет, засоби для вирішення професійних завдань і результат професійної діяльності.

Професійна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру і містить декілька елементів: гностичний, конструктивний, організаційний і комунікативний. В.Є. Мілерян пропонує розглядати чотири основні компоненти моделі професійної підготовки [4].

Перший компонент — формування системи розвинених, гнучких професійних знань, умінь, навичок і мислення, що забезпечують успішне розв'язання нестандартних нових професійних завдань.

Другий компонент — це здатність самостійно вчитися, набувати професійних знань, навичок, умінь, оволодівати новими технологіями, удосконалювати кваліфікацію. Низка дослідників вважають доцільною можливість вирішення проблеми вдосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти через актуалізацію самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим особливого значення в практиці сучасної вищої освіти набувають форми і методи роботи, які стимулюють самостійність і творчість студентів. Поділяємо точку зору про те, що в сучасних умовах освітній заклад повинен забезпечувати не тільки систему загальноосвітніх і спеціальних знань, умінь і навичок майбутніх викладачів, але також формувати і розвивати у них потреби самостійно здобувати знання. Тому підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, на наш погляд, найбільш ефективно буде відбуватися в процесі організації самостійної пізнавальної діяльності студента, спрямованої на постановку і рішення їм самим конкретних навчальних завдань. Самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організації розумової праці, пошуку необхідної інформації, участі в науково-дослідній роботі, в конкурсах, олімпіадах, конференціях. Психологічні передумови розвитку самостійної роботи студентів полягають в їх успіхах у навчанні, позитивному до нього відношенні, розумінні того, що за правильно організованої самостійної роботи розвиваються навички і досвід творчої діяльності.

Третій компонент базується на вимогах гуманізації та гуманітаризації освіти. Ідея та практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості як унікальної, неповторної індивідуальності кожної людини, її життя і здоров'я як пріоритетної домінанти соціальної вартості, як найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвиток якого потребує певних умов. Гуманізація професійної освіти передбачає також створення умов для розвитку системи професійних рис особистості, що визначаються вимогами майбутньої професійної діяльності, а також системи психологічних знань, навичок і вмінь щодо ефективного розв'язання проблем співіснування, співпраці та спілкування.

Четвертим компонентом автор розглядає систему професійних знань, умінь та навичок, які відповідають вимогам професійної діяльності викладача, функціям і обов'язкам майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Один із компонентів професійної підготовки базується на гуманізації освіти. Ідея та практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості – унікальної, неповторної індивідуальності кожної людини, її життя і здоров'я – як пріоритетної домінанти соціальної вартості, як найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвиток якого потребує певних умов. Гуманізація професійної освіти передбачає також створення умов для розвитку системи професійних рис особистості, що відповідають вимогами майбутньої професійної діяльності.

Необхідно, передусім, звернути увагу на професійну готовність спеціаліста, яку визначають низкою властивостей і характеристик: психологічною готовністю, тобто сформованістю певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; науково-методичною готовністю, що передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; практичною готовністю, наявністю сформованих на очікуваному рівні професійних умінь і навичок; психофізичною готовністю, наявністю необхідних передумов для професійної діяльності й оволодіння певною спеціальністю, сформованістю професійних якостей особистості; фізичною готовністю, відповідністю стану здоров'я та фізичного розвитку до вимог професійної діяльності і професійної працездатності.

На нашу думку забезпечення професійної мотивації студентів залежить також і від викладачів у закладі вищої освіти. Тому пропонуємо такий підхід до підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва: насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала; нарощування змісту і новизни навчального матеріалу; надання студентам необхідної свободи для виявлення своїх творчих можливостей; творче ставлення самих викладачів до викладання свого предмета, інтерес до науки, їх компетентність і авторитет як особистості; систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів; стимулювання самоосвіти студентів, підтримування пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Розвиток професійної культури в процесі навчання неможливий без розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя. Тому для розвитку творчого мислення пропонуємо такі шляхи: сприймання наукової інформації для логічного опрацювання, для встановлення причинно-наслідкових зв'язків; дотримання принципів наукової організації навчання та організації наукової розумової праці; виявлення самостійності, критичності, уміння сприймати нові ідеї.

Відповідно до цього можна визначити стадії творчого процесу, які є важливим чинником формування розвитку та становлення професійних якостей майбутніх спеціалістів: виникнення проблеми, відчуття необхідності її вирішення; сприймання й аналіз ситуації, усвідомлення проблеми; формування гіпотези, пошук шляхів вирішення проблеми; початок розв'язання проблеми, складання плану пошуку вирішення проблеми; виникнення ідеї правильного засобу розв'язання проблеми; практична реалізація ідеї.

Зазначимо, що для формування професійної культури велика роль належить набуванню пізнавальної компетентності, яка виявляється в уміннях працювати з текстом, в уміннях

інтерпретувати суперечливий матеріал, оцінювати суперечливу інформацію і формулювати гіпотези її вирішення, оцінювати альтернативні погляди та формувати своє ставлення до них.

Успішність студентів у закладі вищої освіти визначається не лише станом організації освітнього процесу, а й психологічними закономірностями навчально-професійної діяльності. Якщо не враховувати ці умови, це може бути однією з причин неуспішності студентів, до яких можна додати ще й недооцінку студентами теоретичних знань, несформованість прийомів мислення, неволодіння раціональними методами пізнання, прагматичну спрямованість на близьку мету (скласти залік, екзамен тощо).

Виокремимо шляхи усунення недоліків успішності студентів: перевести набування знань у процес самостійної пізнавальної діяльності студентів, систематично контролювати й оцінювати її результати; виховувати культуру грамотного мислення студентів, що становить основу для об'єктивної творчості; брати до уваги все краще й нове, вміти критично оцінювати самого себе, щоб не обмежувати можливості розвитку своїх потенційних сил.

Надзвичайно важливо, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва, здобуваючи знання, усвідомлювали, що самостійна робота покликана завершити процес формування сучасного інформаційно-компетентного викладача, тому що ніякі знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть уважатися справжнім надбанням особистості.

Окреслимо пропозиції щодо принципу побудови програми навчання, які будуть сприяти формуванню професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва:

- оптимальне співвідношення процесів розвитку і саморозвитку майбутніх викладачів;
- формування творчості на всіх етапах навчання студентів;
- розвиток індивідуальних рис майбутнього викладача за рахунок самостійного виконання завдань та ускладнення завдань;
- розвиток рефлексивного досвіду студентів, який забезпечує усвідомлення та перетворення особистісного досвіду шляхом його переосмислення та пропонування інноваційних рішень;
- включення у зміст навчання майбутніх учителів психолого-педагогічних знань про критерії та показники сформованості знань і вмінь для розвитку самоконтролю та самооцінки якості засвоєння навчального матеріалу.

Отже, вирішення професійних завдань можна зреалізувати за умови підвищення рівня професійної культури спеціаліста шляхом формування спеціальних, психолого-педагогічних знань і вмінь майбутнього фахівця, моделювання реальних професійних відносин у період навчання студента у закладі вищої освіти і включення його у міжособистісні стосунки як повноцінного суб'єкта.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання сучасної вузівської молоді // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. Київ : Знання. 2000. 520 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). К., 2000. 417 с.
3. Крылова Н.В. Формирование культуры будущего специалиста. М. : Высшая школа, 1990. 142 с.
4. Мілерян В.Є. Модель фахівця вищої професійної освіти // Всеукраїнська науково-методична конференція “Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи”. Київ : ВЦ “Київський університет”, 2000. 510 с.
5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / За ред. С.О. Сисоевої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
6. Сегада Н.А. Акмеологічний дискурс аксіосфери професійного зростання педагога / Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип.23 (2-2017). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2017. 284 с.

This article analyzes the concept and content of the specialist's professional culture which is being formed thanks to level up of the professional culture by forming special, psychology-pedagogical knowledge and skills of students and simulation of real professional relationships while studying at higher educational establishments.

The article examines the student as a subject of his own educational and professional activity, determines the role of motivation in the training and professional activities of future specialists, studies the role of organization of independent educational and cognitive activity of students, analyzes the psychological background and indicators of student's success in educational and professional activities.

The article specifies that the high level of cultural activity not only contributes to the emergence of socially useful products, but also develops, improves personality as a subject of social productive forces. The main purpose of cultural individual development is the realization of creative abilities of a person, the acquiring of professionalism.

It is important that professionalism is considered in the article as a set of psycho-physiological, psychological and personality changes that occur in human during mastering and long-term implementation of activities, providing effective level of solving complex professional tasks in specific conditions.

The culture of professional activity characterizes a certain level of human performance of their official duties and qualification. The level of formation of this phenomenon depends on: the direction and sustainability of socially significant motives of activity (needs, interests, values, attitudes); according psychophysical personality traits (abilities, capacities), which provide the required level of efficiency and profession; degree of individual mental processes (thinking, memory, emotions, feelings, will); completeness and depth of psychological and educational lessons and special knowledge, skills and experience gained; social activity of the individual.

Key words: *profession; professional; professional culture; educational-professional activity, educational and cognitive activity.*

УДК 378.016:784

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.159-161

Олена Прядко
Olena Priadko

ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ СВІТОВОЇ ВОКАЛЬНОЇ КЛАСИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

LEARNING OF WORLD VOCAL CLASSIC WORKS AS AN IMPORTANT ELEMENT OF VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC

У статті розкриваються проблеми формування вокально-педагогічного репертуару студентів музично-педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти на заняттях із постановки голосу, розглядаються принципи добору та специфіка використання творів світової вокальної класики в ході співацького розвитку майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: *вокально-педагогічний репертуар, постановка голосу, вчитель музичного мистецтва.*

Розвиток співацького голосу майбутнього вчителя музичного мистецтва є важливою складовою його фахової підготовки. Розкриття вокального потенціалу студента, вивчення основ методики викладання вокалу, накопичення виконавського досвіду є тим багажем умінь і знань, які необхідні педагогу-музиканту для ефективної роботи у школі. Високий рівень

виконавської майстерності, тонкий естетичний смак, ерудованість, обізнаність зі світовою музичною класикою та найсучаснішими течіями музичного мистецтва – це ті якості, які допоможуть учителю музичного мистецтва завоювати авторитет та повагу учнів. У роботі зі студентами музично-педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти уважного ставлення вимагає питання добору вокально-педагогічного репертуару на заняттях з постановки голосу. Загальні основи методики навчання співу закладені у працях А. Аспелунда, Л. Дмитрієва, В. Багадурова, Д. Євтушенка, О. Здановича, І. Колодуб, І. Левідова, М. Микиші, В. Морозова, О. Стахевича. Проблему формування вокально-педагогічного репертуару студента-вокаліста розкривають у своїх дослідженнях О. Апраксина, В. Антонюк, Б. Брилін, Н. Ветлугіна, І. Вілінська, Н. Гродзенська, А. Менабені, Ю. Юцевич. Вивчення питання добору й аналізу вокально-педагогічного репертуару майбутніх учителів музичного мистецтва, збагачення вокально-педагогічного репертуару студентів новими творами в ході їх вокальної підготовки є важливою та актуальною проблемою сучасної мистецької педагогіки.

Мета статті – дослідити проблему формування вокально-педагогічного репертуару студентів музично-педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти на заняттях із постановки голосу, розкрити особливості використання творів світової вокальної класики як важливого компонента вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Добір творів для виконання в ході вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має відбуватися з обов'язковим урахуванням індивідуальних вікових фізіологічних особливостей розвитку голосового апарату студента, рівня сформованості вокально-технічних навичок, виконавського досвіду співака. “Формування репертуару співака-початківця – складне завдання, вирішення якого залежить як від вокальних здібностей, так і від психологічної мотивації учня”, – стверджує Д. Кочарова [5, с. 185]. Добираючи твори індивідуально для кожного студента педагог вокалу зобов'язаний ураховувати індивідуально-психологічні характеристики вихованця, особливості його темпераменту, характеру, емоційної сфери, ступінь розвиненості таких важливих у роботі над складними вокальним репертуаром якостей, як наполегливість, посидючість, вмотивованість, емоційна стійкість.

Академічний вокальний репертуар студентів має включати арії та романси вітчизняних та зарубіжних композиторів різних епох. Виконання таких творів сприяє якнайкращому виявленню творчого потенціалу вокаліста, розвитку комплексу вокально-технічних навичок, вміння передавати емоційно-змістове наповнення твору, розкриттю тембрального багатства голосу. За визначенням Ю. Юцевича, арія (aria, італ. – повітря) – це завершений сольний номер з опери, кантати тощо, якому властива виразність мелодії і досконалість форми. Зазвичай арія є центральним моментом характеристики дійової особи, а інколи перетворюється у розгорнуту вокально-драматичну сцену. Також арією називають концертну п'єсу для співаків-солістів у стилі оперної партії [6, с. 15]. Л. Барсова називає арією жанр сольної вокальної музики, закінчений епізод в опері, ораторії, кантаті, виконуваний солістом у супроводі оркестру [2, с. 15]. Аріозо (arioso, італ. – наче арія) – невеликий сольний вокальний твір, який відрізняється від арії більшою свободою форми. Якщо арія в опері є музичною характеристикою героя, то аріозо – це відгук на певну драматичну ситуацію, узагальнення змісту попереднього речитативу, одне емоційне переживання [2, с. 14].

Робота над художнім виконанням романсів та арій є важливим компонентом процесу співацького розвитку студента. На початкових етапах занять вона виявляється у роботі над осмисленою виразністю виконання тексту, вихованні вміння уважно ставитися до композиторських вказівок, закодованих у динаміці, агогіці, нюансуванні. Педагог має навчити студента розкривати задум автора твору шляхом здійснення ґрунтовного літературно-художнього, стилістичного, музично-теоретичного його аналізу. Вивчення біографії композитора, епохи, в якій йому довелося творити, дозволить студенту краще проникнути в творчий задум автора, його настрій. Докладне вивчення творчого та життєвого шляху авторів нотного та літературного тексту надасть змогу зрозуміти, що спонукало їх до творчості, дізнатися про

те, якого емоційного насичення виконання вимагає арія чи романс, що прагнули донести до слухачів композитор та поет. Студента важливо навчити вмінню якнайяскравіше передавати у вокальній формі зміст виконуваного твору, створювати правдиві образи, які відповідають задуму композитора. Досконало відпрацьоване технічне виконання не вичерпує усіх завдань, які поставлені перед виконавцем під час вивчення вокального твору. Навіть високий рівень вокальної техніки виконавця залишить слухача байдужим, якщо співак не надає належної уваги втіленню художнього задуму вокального твору. На початкових етапах роботи над романсом або арією усі зусилля педагога та студента спрямовані на подолання вокально-технічних труднощів. Безперечно, не володіючи сформованими засобами втілення творчої ідеї автора, такими, як розвинений діапазон, рівність звучання голосу у всіх регістрах, яскравість його тембрального забарвлення, багата динамічна палітра, володіння широким співацьким диханням, не можливо досягти завершеності виконавського завдання. Але необхідно прагнути вже з перших занять приділяти достатньо уваги виконанню творчих завдань, працювати над урізноманітненням художньо-виконавських прийомів. Потрібно слідкувати, щоб вокальна техніка не вступала в протиріччя з музичною виразністю. Починати роботу над вивченням вокального твору потрібно з глибокого проникнення студента у його поетичний та музичний зміст. Музика значно підсилює вираження настрою закладеного у творі автором літературного тексту. Вона створює необхідне емоційне насичення, підсилює драматизм описуваних подій. Виконавцю необхідно лише старанно вивчати партитуру та з повагою ставитися до авторського задуму, виконуючи усі музичні нюанси вказані композитором. Така робота сприятиме формуванню більш повного уявлення студента про твір, над яким він працює, вибудовуванню стратегії створення та втілення в життя художнього образу.

Працюючи над арією з опери, необхідно, щоб студент ґрунтовно вивчив лібрето, ясно уявляв обставини, в яких перебуває герой, його настрої, інших дійових осіб, із якими він взаємодіє, що дозволить правдиво відобразити внутрішній стан персонажа, його поведінку. Необхідно уважно обдумати, який вигляд має герой арії, якими мають бути його жести, постава, міміка. Арія є частиною цілої опери, вичленованої в окремий концертний номер. Але вокаліст має чітко уявляти, які події передували моменту виконання твору, та що чекає його героя попереду. Це допомагатиме виконавцю знайти необхідні виражальні засоби для правдивої передачі настрою персонажа втіленого в музиці.

Виконання творів класичного репертуару вимагає достатнього рівня розвитку музичної грамотності вокаліста, що дозволить йому свідомо підходити до вивчення та інтерпретування твору. Студент повинен уміти визначати форму твору, встановлювати співвідношення між окремими частинами. Він має бути підготовленим до того, аби визначати будову мелодії, спосіб її розгортання, здійснювати інтервальний аналіз мелодичного матеріалу. У роботі над вивченням арії та романсу, які мають складну багаточастинну будову, важливим є уважне визначення співвідношення акомпанементу та вокальної партії твору.

Вокальний твір – це синтез слова та музики, які є рівнозначними його частинами. Вивчення тексту твору одночасно з мелодією, без попереднього їх аналізу, призводить до неточностей, поверхневого розуміння, невміння виокремити кульмінаційні моменти, нерозуміння значення ролі музики як компоненту, який підсилює виразність літературного тексту, підкреслює емоційно насичені моменти. Неуважне ставлення до вивчення літературного тексту, багаторазове бездумне проспівування вокального матеріалу призводить до втрати інтонаційної виразності вокальної мови, спрощеного безбарвного виконання нерозбірливого тексту. Дикційні недоліки у вокальному виконавстві, як наслідок недбалого ставлення до літературного тексту твору, виказують непрофесіоналізм виконавця, справляють негативне враження на слухача.

Окремої уваги вимагає робота над літературним текстом романсів та арій зарубіжних композиторів. Необхідність виконувати твори мовою оригіналу вимагає уважного та відповідального ставлення студента до вивчення літературного тексту, його обов'язкового перекладу,

правильної вимови, врахування вокальної орфоєпії іншомовних текстів, чіткої вокальної дикції. Характерною ознакою італійської мови є її мелодійність, що зумовлена превалюванням відкритих складів, закінченням слів на голосний звук, чітке й повнозвучне оформлення всіх голосних звуків, які не залежно від наголосу звучать однаково й не редукуються. Це робить італійську мову подібною до української, що також вважається дуже зручною для вокального виконавства. Приголосні звуки в італійській мові не пом'якшуються перед голосними, їх подвоєння вимовляється підкреслено чітко. Італійські приголосні звуки вимовляються з більшою напругою ніж українські [1, с. 139]. Виконуючи пісні італійською, необхідно враховувати, що вони можуть бути написані на сицилійському, венеціанському чи флорентійському діалектах, що вимагає роботи зі словниками конкретних діалектів. В операх лібретистами використана класична італійська мова. Німецька мова значно поступається у зручності для вокального виконавства італійській та українській мовам, що зумовлено особливостями її фонетики. Порівняно з українською мовою довгі голосні в німецькій вимовляються довше, а короткі – коротше. Характерною ознакою фонетики німецької мови є тверда атака вимови голосних звуків, які стоять на початку слова та складу. Приголосні звуки у німецькій мові завжди вимовляються твердо [1, с. 140]. Спів французькою вимагає уважного вивчення специфіки фонетики цієї мови. Студенту важливо знати, що двадцять приголосних звуків французької мови не пом'якшуються перед голосним “і”, не оглушаються в кінці слова. Окремої уваги вимагають напівголосні, які у вимові не протягуються, але позбавлені шуму приголосних. Особливістю фонетики французької мови є те, що з-поміж п'ятнадцяти голосних, чотири звуки є носовими.

Робота над вивченням іншомовного тексту вимагає уважного ставлення до правильної вимови слів, обов'язкового аудіального супроводу занять, а за можливості – консультування філолога. Студент має усвідомлювати, що внаслідок неправильної вимови звуку змінюється значення слова. Для того, аби досягнути співу іноземною мовою без акценту, потрібно максимально задіювати слуховий контроль в процесі заняття, тривалий час прослуховувати у записах виконання твору носіями мови. У всіх жанрах вокальної музики мелодична інтонація нерозривно зв'язана з інтонацією мовленнєвою, тому лише спів мовою оригіналу, точне виконання тексту дозволяє досягнути бажаного результату.

Включення до репертуару студента романсів сприяє розвиткові нових виконавських можливостей, збагаченню вокальної техніки, оволодінню комплексом художньо-виражальних засобів, тембральним різноманіттям. Романс (romance, ісп. – по-романськи) – це музично-поетичний твір для голосу з інструментальним супроводом, переважно ліричного характеру [2, с. 89]. Це основний жанр камерної вокальної музики. Основою романсу є вокальна партія, але акомпанемент значно доповнює його художній зміст. Виконання камерних творів вітчизняних та зарубіжних композиторів розширяє мистецький кругозір студента, збагачує його виконавський досвід. Переважно невеликі за об'ємом камерні твори вимагають наполегливої праці вокаліста та педагога, уважного ставлення до кожного нюансу, вдумливої роботи над усіма підказками композитора на шляху до розкриття цілісного образу. У творі, який триває невеликий відрізок часу, потрібно передати глибокий світ почуттів героя, історію його життя, що вимагає особливої виразності та емоційності виконання.

Обов'язковий компонент вокальної техніки студента, який формується в процесі освоєння класичного академічного репертуару, є навички кантиленного співу як специфічної особливості вокальної мови в роботі з постановки голосу в академічній манері. Основною вимогою до виконавської техніки вокаліста в ході роботи над кантиленою є вироблення навички протягування голосних, максимально можливого подовжування їх звучання. В академічному виконавстві голосні звуки значно зближенні уподібненні за звучанням: голосні “а”, “о”, “і”, “е”, округлені та прикриті. Вимога подовжувати звучання голосних звуків пов'язана з необхідністю у кантиленному співі формувати неперервне, рівне звучання співацького голосу, позбавлене невиправданих поштовхів, перерв у подачі звуку. Приголосні мають вимовлятися чітко, але якомога швидше, аби не порушувати плавної вокальної лінії. Для максимально протяжного

кантиленного співу слугує й правило виконання складів у слові лише відкритими. У випадку, коли у вокальній мові склад є закритим та закінчується на приголосний звук, останній приголосний складу переносять до початку наступного, формуючи таким чином лише відкриті склади під час співу. Навичка кантиленного співу може формуватися лише з одночасним відпрацюванням навичок оптимального співацького дихання (нижньореберно-діафрагматичного). Опанування вокальної кантилени пов'язане з необхідністю завжди починати роботу над новим твором в повільному темпі, з максимальним використанням *legato* в тих місцях, де це допустимо. Лише після відпрацювання точної інтонації, вірного виконання складних інтервалів можна переходити до виконання твору в правильному темпі.

Пропонуючи студентам твори елегійного характеру та відпрацьовуючи навички кантиленного співу, не можна забувати про необхідність розвитку побіжності, рухливості голосу, особливо, коли педагог працює з високими жіночими голосами. Включення до репертуару студентів творів, які містять посильні технічні труднощі, наполеглива поступова робота над ними стимулюватиме співацький розвиток юного вокаліста, сприятиме просуванню його у навчанні. Не варто дозволяти студентам співати твори з високим емоційним навантаженням, драматичним насиченням сюжету в той час, коли рівень їх виконавської майстерності не високий. Завдання, які постають перед виконавцем у момент роботи над творами героїчного, драматичного характеру, пов'язані з необхідністю використання у співі великої динаміки звуку, багатства тембральних фарб голосу, широкого діапазону. Вокаліст-початківець, не володіючи необхідними елементами вокальної техніки, буде намагатися компенсувати їх відсутність форсуванням звуку, що може призвести до перевантаження голосового апарату, закріплення негативних вокальних навичок. Педагог має неухильно дотримуватися принципу посильної складності творів під час добору вокально-педагогічного репертуару студента.

На початкових етапах занять із постановки співацького голосу доцільно пропонувати студентам для виконання твори, які спрямовані на розвиток кантилени, не вимагають подолання складних технічних завдань. Основна увага педагога та вокаліста-початківця має бути спрямованою на вироблення навичок плавного, рівного звуковедення, м'якої атаки звуку, широкого економного видиху, високої співацької позиції. Нешвидкі темпи виконання вокальних творів, нескладні вокально-технічні виконавські завдання дозволяють налагодити координування співацького процесу, ефективно формувати уміння усвідомлено керувати звуковеденням опираючись на внутрішні фонаційні відчуття (баррорецепторні, вібраційні, рухові, тактильні), встановлювати ефективну взаємодію генераторної, енергетичної та резонаторної систем голосового апарату. Такими нескладними романсами, доступними для виконання студентам з високими жіночими співацькими голосами є "В маминому домі" О. Білаша, "Пісня про щастя" І. Шамо, "Пісня пастушки", "Ясний погляд" І. Гайдна, "Тримлять барабани" Л. Бетховена, "Блаженство", "Підсніжник" Р. Шумана. Мецо-сопрано рекомендовано виконувати "Над Україною" О. Білаша, "Колискова", "Прощання" Е. Гріга, "Бідна троянда" Л. Маркезі. На початкових етапах занять юним вокалістам можна пропонувати виконання арій, написаних для сопрано: пісня Наталки "Видно шляхи полтавської", пісня Наталки "Чого вода каламутна" М. Лисенка з опери "Наталка Полтавка". Для мецо-сопрано: арія Гвідо з опери "Флавіус" Г. Генделя, арія з опери "Альцина" К. Глюка.

Студенти, які оволоділи належним рівнем виконавської майстерності, можуть приступати до вивчення романсів "Пори року" Ж. Веккерлена, "Колискова Сольвейг" Е. Гріга, "Туга за весною" В.А. Моцарта. Для мецо-сопрано: "Бажання" Г. Майбороди, "Ластівка" С. Монюшка, "Люблю тебе" Л. Бетховена. Рекомендовані для виконання сопрано на третьому, четвертому курсі навчання: пісня Одарки "Ой казала мені мати" С. Гулака-Артемівського з опери "Запорожець за Дунаєм", пісня Цвіркунки "Ой надіну черевики" М. Лисенка з опери "Чорноморці", арія для сопрано з ораторії "Магніфікат" І.С. Баха, каватина Реці з опери "Оберон" К. Вебера, пісня Сусанни з ораторії "Сусанна", арія Береніси з опери "Сціпіон" Г. Генделя, арія Графині, арія Барбарини з опери "Весілля Фігаро" В. Моцарта, арія "O cesate di piagarmi" А. Скарлатті.

Для мецо-сопрано: арія Еврідіки з опери “Орфей і Еврідіка” І. Гайдна, арія Брадаманти з опери “Альцина” Г. Генделя, романс Зібеля з опери “Фауст” Ш. Гуно.

Отже, формування вокально-педагогічного репертуару студентів музично-педагогічних спеціальностей є важливою складовою їх вокальної підготовки. Пісенний репертуар, який використовується на заняттях з постановки голосу безпосередньо впливає на ефективність занять, якість протікання процесу засвоєння вокально-технічних, художньо-виконавських навичок студентів, вмотивованість заняттями співом. Використання творів світової вокальної класики в ході співацького розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає достатнього рівня сформованості виконавських вокально-технічних навичок студентів, розвиненості всіх акустичних якостей співацького голосу, таких як звуковисотний діапазон, сила звучання, яскравість тембрального забарвлення, здатність витримувати значні голосові навантаження. Виконання арій та романсів вітчизняних та зарубіжних композиторів збагачує виконавський досвід студентів, сприяє вдосконаленню вокально-технічних умінь та навичок, накопиченню комплексу художньо-виражальних засобів вокального мистецтва.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокulturологічний аспект: [монографія]. Київ : Українська ідея, 2001. 144 с.
2. Барсова Л.Г. Сольний спів: терміни і поняття. Санкт-Петербург : Вид-во СПБГАТИ, 2009. 128 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 2007. 368 с.
4. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва. Харків : Промінь, 1995. 119 с.
5. Можайкіна Н.С. Методика викладання вокалу. Хрестоматія : навчальний посібник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 216 с.
6. Юцевич Ю. Музика : словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2003. – 352 с.

The article deals with the problem of forming vocal-pedagogical repertoire of the students of musical-pedagogical specialties at the classes of voice training in higher educational institutions. The principles of selection and the specificity of the use of world vocal classic works for vocal development of future music teachers are revealed.

The song repertoire used at voice training classes directly affects their efficiency, the quality of the process of mastering of students' vocal-technical artistic-performing skills, motivation to singing. The author of the article proves that selection of works for performing during vocal training of future teachers of music should take place taking into account individual age physiological features of the student's vocal apparatus development, the formed level of vocal-technical skills, and the singer's performing experience. Selecting repertoire individually for each student the teacher of vocal must take into account the student's individual psychological characteristics, the peculiarities of his temperament, character, emotional sphere, and the development of perseverance, motivation and emotional stability – the qualities to be important in the work on complex vocal repertoire. Academic vocal repertoire of students should include arias and romances of domestic and foreign composers of different epochs.

The use of the world vocal classic works in the course of singing development of future teachers of music requires the sufficient formed level of the students' performing vocal-technical skills, the development of all acoustic qualities of singing voice, such as sound-frequency range, sound power, brightness of temporal color, the ability to withstand significant voice loads. Performing arias and romances of domestic and foreign composers enriches students' performing experience, improves their vocal skills and habits, provides the accumulation of the complex of artistic and expressive means of vocal art.

Key words: vocal-pedagogical repertoire, voice training, teacher of music.

УДК 378.016:7

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.165-169

*Тамара Ситник
Tamara Sytnyk*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті розкриваються шляхи вдосконалення процесу формування творчих здібностей майбутніх педагогів, розкривається залежність розвитку педагогічної творчості вчителів і підвищення результативності навчально-виховного процесу від психолого-педагогічних умов, правильно визначених шляхів розвитку та реалізації творчої педагогічної діяльності.

Ключові слова: творчий потенціал, творчі здібності, педагогічна майстерність, професійна діяльність, креативність, творчий пошук.

Творчість сучасного педагога охоплює сутність і закономірності такого феномену, як творчість. Педагогічна творчість учителя зумовлена всією варіативністю психолого-педагогічних зв'язків учителя й учня, педагогічного й учнівського колективів, їхньою спільною творчою діяльністю, яка спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта. За сприятливих конкретних умов педагогічної праці найвища результативність педагогічної творчості виявляється у позитивній динаміці сформованості творчої особистості учня та зростання рівня творчої педагогічної діяльності вчителя.

Отже, одним із найважливіших завдань педагогічної науки є підготовка такого фахівця, який би відповідав цілям, змісту, методам і засобам навчання й виховання підростаючого покоління. Проблема полягає не тільки в підготовці розуму людини, але й в незмірно більшому – формуванні психофізичного складу майбутнього педагога, його творчої індивідуальності.

Відомо, що професійна майстерність учителя за своєю структурою є багатогранною, де головним і визначальним моментом є особистість педагога, але як один із найважливіших компонентів майстерності розглядається й техніка, репрезентована системою емоційно-виразних засобів (голосових, мимічних, пластичних тощо), які забезпечують технологію педагогічної діяльності й найповніший прояв потенціалу вчителя.

У своїх дослідженнях Г.І. Баланюк, В.П. Безпалько, Я.І. Бурлака, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік та інші доводять, що відсутність творчого стану не може бути компенсована ніякими вольовими зусиллями. В.О. Сухомлинський зазначав, що у кожного учня є задатки якихось здібностей, ці задатки як порох і щоб їх запалити, потрібна іскра. Жоден учитель, який не має внутрішньої і зовнішньої психотехніки, ніколи не зможе володіти розумом і серцями дітей, він ніколи не зможе розвинути сприйнятливості учнів, їх здатність “спалахувати” від його завдань.

Мета дослідження – обґрунтувати необхідність формування та вдосконалення творчих здібностей педагога як основи успішної професійної діяльності.

У сучасній педагогічній науці є закон, який визначає якість педагогічної праці: формування людського досвіду у будь-якій діяльності безпосередньо залежить від чуттєвої сфери особистості щодо ситуацій його трансляції й засвоєння. Одним із найважливіших компонентів, які зумовлюють педагогічну майстерність і педагогічну творчість, є сила переживань педагога, розвиненість його чуттєво-емоційної царини й усього психофізичного апарату загалом.

А.С. Макаренко говорив, що він став уважати себе майстром, коли навчився говорити фразу “Йди-но суди” вісімнадцятьма різними інтонаціями. Це приклад володіння комплексом

прийомів, які дають учителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше проявити себе у професійній діяльності. Він зазначав: “Необхідно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, й це читання може бути навіть описане у спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб за обличчям дізнаватися про деякі ознаки душевних порухів. Педагогічна майстерність полягає й у постановці голосу вихователя, і в управлінні своїм обличчям. Педагог повинен уміти грати. Не може бути педагога, котрий не вмів би грати, і ця гра не має бути просто сценічною, зовнішньою грою, з нею має поєднуватись ваша прекрасна особистість, справжнє відбиття тих процесів, які є в нашій душі” [4, с. 76-78].

Сучасне соціальне замовлення висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів, адже сприяти формуванню креативної особистості може тільки той учитель, який сам є творчою особистістю. Педагог зобов'язаний бути прекрасним артистом. Не випадково професію вчителя порівнюють із “театром одного актора”. Однак, для актора сценарист пише сценарій, режисер допомагає під час репетицій, інші працівники в оформленні сцени, освітленні, музичному супроводі, а вчитель є одночасно і сценаристом, і режисером, і артистом, який щодня ставить не один, а декілька спектаклів. Вивчення елементів театральної педагогіки, особливий погляд на неї з точки зору вузівської підготовки є одним з ефективних шляхів у розвитку педагогічної творчості, так як у процесі навчання використовуються форми діяльності, які розвивають комплекс особистісних якостей і здібностей людини.

Зasadничою щодо виховання сучасного актора є система К.С. Станіславського. Це наука не тільки про акторську творчість узагалі, але й, зокрема про те, як спираючись на об'єктивні закони людської природи, формувати, розвивати й удосконалювати творчі здібності, це цілісна система професійної підготовки майстра, яка містить п'ять принципів, що з успіхом можуть бути застосовані у процесі виховання педагога. Принцип життєвої правди. У педагогіці це ніщо інше, як формування проєктивних здібностей, як зв'язок навчання і виховання з життям; принцип ідейної спрямованості, вчення про надзавдання. Це майже без змін можна перенести в педагогічну діяльність як конструктивну здібність особливо у світлі педагогічного поняття “режисура уроку”; принцип активності і дії. Активність і дієвість становлять підґрунтя для переживання й матеріал для творчості. У свою чергу, творче переживання й матеріал для творчості є провідними компонентами в організаторській діяльності педагога; принцип органічності творчості. У педагогічній практиці це становить безпосередньо комунікативну діяльність учителя; принцип творчого перевтілення в образ. Цей принцип знаходить своє відображення у гностичній діяльності вчителя, яка є першоосновою всієї діяльності педагога загалом [1, с. 52-53].

П'ять головних здібностей педагога відповідають базовим принципам системи К.С. Станіславського. Кожна із зазначених здібностей може бути розвинена й удосконала за наявності необхідних задатків і нахилів за допомогою відповідного театрального принципу, адже педагогічна дія органічно поєднана з дією театальною. Це означає, що і актор, і педагог, мають набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити, переживати, а не здаватися такими, що мислять, переживають, діють. Однак в органічності між актором і педагогом приховується відмінність. Якщо перший має навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на суб'єктів, що його оточують, в умовах художнього узагальнення, то другий, концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, доводить результати свого впливу до художнього узагальнення. Якщо акторові доводиться на сцені по-новому навчатися всього, що йому вже знайоме в житті, тобто жити сценічними почуттями, які не мають реального подразника, а беруться з емоційної пам'яті, то педагогові слід навчатися бути природним, самим собою, а це дуже складно за умов публічності.

На заняттях з “Основ акторської майстерності” формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя відбувається, зокрема, за допомогою спеціального психофізичного тренінгу спеціальних вправ. Психофізичний тренінг стимулює пошукові дії майбутнього вчителя й продукування нових рішень, створюючи для цього сприятливі умови. На цих

заняттях формуються елементи педагогічної майстерності, а саме: психофізична свобода, увага, уява та фантазія, які є засадовими стосовно внутрішньої техніки педагога. Водночас з розвитком внутрішньої техніки відбувається й удосконалення техніки зовнішньої, тобто міміки, пластики, голосу, створюються умови для гармонії розуму й почуттів – підґрунтя педагогічної технології й техніки, що за умови вдосконалення дає педагогічний артистизм, який, у свою чергу, є передумовою педагогічної майстерності. Саме на заняттях з “Основ акторської майстерності” студенти оволодівають мистецтвом душевного контакту, якому неможливо навчитися з підручників.

Увага, психофізична свобода, уява і фантазія, спілкування, дія – ось елементи акторської діяльності, які абсолютно придатні для розвитку необхідних педагогічних якостей майбутнього вчителя. Ці елементи, з одного боку, є провідними в театральній педагогіці, а з іншого – засадничими щодо педагогічної професії.

Актуальність проблеми формування уваги є безперечною. В кожній сфері творчої діяльності, а надто в педагогічній, необхідна увага, зосередженість думки, почуттів і всього організму. Все це багато в чому залежить від вольових якостей людини. Творча увага повинна бути довільною, тобто знаходитись у залежності від нашої волі і так само, як в звичайному житті, бути безперервною. Адже в сценічній діяльності, так само як і в педагогічній, натрапляємо на низку обставин, які впливають на зосередженість. Хвилювання перед публікою, реакція глядацької зали (класу), почуття відповідальності, бажання успіху – все це діє на нашу увагу. А все, що відволікає нашу увагу і розсіює її, дуже небезпечно. У такі хвилини творити неможливо. Увага актору (вчителя) необхідна під час знаходження на сцені (у класі). Тому вправи на вироблення довільної уваги є найпершими на заняттях із “Основ акторської майстерності”. Студенти повинні навчитися зосереджувати свою увагу на цьому об'єкті, абстрагуватися від зовнішніх подразників, які заважають тримати увагу.

У найбезпосереднішій взаємодії з увагою перебуває друга необхідна умова успішної професійної діяльності – психофізична свобода як головна умова творчого самопочуття. К.С. Станіславський щодо акторів писав, що для творчого самопочуття важливим є не тільки душевні, а й тілесні властивості, здібності, стани артиста, необхідні для творчості. Ними перейняті всі творчі дані артиста, його фізичний апарат утілення: голос, міміка, дикція, мовлення, пластика, виразні рухи, хода тощо. Вони мають бути яскравими, барвистими, надзвичайно чутливими, чуйними, чарівними, мають рабськи підкорятися велінням внутрішнього почуття. Таке фізичне підпорядкування духовному життю артиста створює тілесне творче самопочуття, яке перебуває у цілковитій відповідності щодо внутрішнього творчого самопочуття.

Розглядаючи природу творчого самопочуття, бачимо, що творчій роботі актора (педагога) заважають складні умови публічної творчості. Вони полягають у тому, що актор (вчитель), котрий виходить перед аудиторією, потрапляє в певну залежність від неї. Це штовхає його на бажання сподобатись будь-що. У свою чергу, ця залежність викликає стан безпорадності, розгубленості, скутості, напруженості, хвилювання, страху. Все це створює неприродний стан, який умовно можна назвати неправильним сценічним (педагогічним) самопочуттям. Саме воно і є головною перешкодою для вільної творчості.

Добре відомо, що під час дії перед аудиторією розпадаються рухові навички, які чудово обслуговують нас у повсякденному житті, тобто відбувається процес деавтоматизації рухових умінь. Це призводить до того, що нам необхідно відновлювати й автоматизувати навіть такий простий акт, яким, наприклад, є ходіння. Відбуваючись у житті майже несвідомо, цей акт за умов публічного виступу починає вимагати довільної уваги й вольових зусиль, що викликає перевантаження свідомості невластивою їй роботою й позбавляє її можливості займатися більш важливими завданнями творчості. За таких умов свідомість актора (вчителя) зайнята не творчими завданнями, а успішним переміщенням свого тіла в просторі сцени (класу). Марно протистояти людським природним проявам, так би мовити, безпосередньо. Тільки

займаючись відповідними психофізичними вправами, можна навчитися створювати в собі той стан, який наближає нас до нормального людського стану.

Наступним етапом в опануванні засад педагогічної техніки за допомогою сценічного мистецтва є уява і фантазія. Ці елементи справляють істотний вплив на творче самопочуття. Без роботи уяви не обходиться жоден, навіть підготовчий, момент творчості. Тому, в першу чергу, треба розвивати життя своєї уяви.

Професійне володіння дією починається з уміння бачити дії в реальному житті, з уміння розрізнати їх, розуміти їхній розвиток і перебіг. Засадничою щодо підготовки педагога концепція К.С. Станіславського про живу фізичну дію з відповідною логікою почуттів, підсвідомою царинною вимагає тренування передусім органів сприйняття за умов педагогічного впливу. Зі сприйняття починається жива органічна дія, зокрема й педагогічна. Порушення цього закону виключає педагога з процесу взаємодії з аудиторією.

А.С. Макаренко вважав, що справа виховання учителя полягає передусім в організації характеру педагога, виховання його поведінки, а відтак організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути добрим вихователем, не може працювати, позаяк у нього не поставлений голос. Не може бути добрий вихователь, котрий не володіє мімікою, котрий не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свій настрій. Він уважав, що у майбутньому в педагогічних освітніх закладах обов'язково викладатимуться і постановка голосу, і постава, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, і без такої праці не мислив роботи вихователя.

Тільки педагог з якостями артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень може самоствердитись у досвіді учнів, сформуванню мотиваційно-ціннісних ставлень до змісту освіти та передати досвід попередніх поколінь відповідними засобами. Це безпосередньо пов'язано з переходом від функцій “передавача знань” до функцій “учителя життя”, “актуалізатора розвитку”. Педагог, який працює відповідно до психотехніки школи переживання, відкритий для студентів, готовий до співгри, співтворчості, викликає довіру учасників освітнього процесу. За словами відомого музиканта Д. Ойстраха, *серце+ голова + майстерність дорівнює творчості*. І все це необхідно професіоналові не лише заради створення гармонічного синтезу в мистецтві або в освіті, але й у житті загалом.

Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями, які сприяють успішній професійній діяльності. Формування цих якостей у майбутніх педагогів – не проста, копітка і дуже відповідальна робота. На жаль, у чинному Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти немає таких навчальних курсів, як театральна педагогіка, акторська майстерність учителя тощо, але ж не важливо, який предмет у школі буде викладати майбутній учитель: математику, хімію, фізику, біологію тощо, завжди навчальна дисципліна це – “що”, а акторська майстерність це – “як”. Отже, підвищення якості підготовки майбутнього педагога, зокрема його творчих здібностей, має бути пріоритетним у системі виховання креативного учителя будь-якої спеціальності.

Список використаних джерел

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Жураковский Г.Е. Педагогический талант и педагогическая техника в области педагогики общей, художественной, музыкальной, театральной. Москва, 1958. 131 с.
3. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра: Учебное пособие. Москва, 1978. 326 с.
4. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу: твори у 7 томах. Київ, 1954. Т.5. С. 76-78.
5. Станіславський К.С. Мое гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Москва : Правда, 1990. 656 с.

The article discusses ways to improve the process of formation of creative abilities of future teachers as well as the dependence of the development of educational creativity of teachers and the increase in the effectiveness of education on psychological and pedagogical conditions and the correctly defined ways of development and implementation of the creative educational activity.

The creativity of a modern educator encompasses the essence and the patterns of the phenomenon of creativity. Teachers' pedagogical creativity is conditioned by all the variability of psychological and pedagogical connections between teachers and students, their joint creative activity, aimed at developing the creative individuality of each of its subjects. Under the favorable conditions of pedagogical work, the highest effectiveness of pedagogical creativity manifests itself in the positive dynamics of formation of the student's creative personality and the growth of the teacher's creative educational activity.

Thus, one of the most important tasks of pedagogical science is the preparation of the kind of a specialist that would correspond to the goals, content, methods and means of the teaching and upbringing of the younger generation. The problem lies not only in the preparation of the human mind, but also in something immeasurably larger, namely, the psychophysical formation of the future teachers and their creative personalities.

It is a well-known fact that the professional skill of the teacher is multifaceted in its structure, where the main determining component is the personality of the teacher, however, the technique represented by the system of emotionally expressive means (voice, face, body, etc.) that ensure the technology of pedagogical activity and the most complete manifestation of the potential of the teacher, can also be considered as one of the most important components of the skill.

The creative personality of a teacher is always characterized by a high level of creativity and the distinct personal qualities that contribute to successful professional activity. The formation of these qualities in future educators is a difficult, laborious and very responsible work. Improving the quality of training of future teachers, in particular their creative abilities, should be a priority in the system of educating creative teachers of any subject.

Key words: creative potential, creative abilities, pedagogical skill, professional activity, creativity, creative search.

УДК 373.3.016 (477)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.169-175

Тамара Турчин
Tatara Turchyn

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ “МОДЕРНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ” У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

THE PROGRAM OF SPECIAL COURSE OF STUDY “MODERNIZATION OF ELEMENTARY GENERAL MUSIC EDUCATION IN UKRAINE” IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті представлена програма спецкурсу “Модернізація початкової загальної музичної освіти в Україні”. Запропонована тематика лекційних, практичних і семінарських занять, завдання для самостійної роботи слухачів, визначається список рекомендованої літератури, міститься перелік тестів. Програма спецкурсу передбачає ознайомлення слухачів на курсах підвищення кваліфікації з інноваціями в методиці музичного навчання, які мають ґрунтуватися на гуманно-естетичному підході.

Ключові слова: модернізація, початкова загальна музична освіта, творчість, національне виховання, гуманізація.

Проблема реалізації виховного, розвивального впливу мистецтва на становлення особистості є однією з фундаментальних в теорії і практиці педагогіки. Формування духовного світу людини, закономірності життя гармонізації її життя, забезпечення природного входження до соціального середовища складають нині особливо важливий предмет наукових пошуків.

Аналіз наукової літератури та практичних спостережень переконує в існуванні низки суперечностей у початковій загальній музичній освіті між: зміною духовних та національних пріоритетів розвитку українського суспільства та їх відтворенням у змісті музичного навчання у початковій школі; масовим характером музичної освіти в умовах загальноосвітньої школи та потребою у реалізації завдань індивідуально-особистісного розвитку молодших школярів засобами мистецтва; зацікавленістю суспільства в ініціативних працівниках та недостатністю спонукання учнів початкової школи до творчого самовираження у процесі музичного навчання; широким розповсюдженням музичного мистецтва у сучасному житті і недостатньою підготовленістю школярів до розрізнення естетично цінних його зразків і псевдохудожніх підробок; можливостями сучасних педагогічних засобів та застосуванням традиційних методів і форм навчання, що не повною мірою забезпечують ефективність музичної освіти у початковій школі.

Подолання означених суперечностей викликає необхідність розробки і впровадження сучасних технологій музичного навчання, спричиняє потребу оновлення його змісту.

Аналіз наукової літератури свідчить про значну кількість праць вітчизняних учених, у яких розглядалися різні аспекти музично-педагогічної проблематики, зокрема дослідження шляхів формування духовної культури учнів, втілення гуманістичних орієнтирів художнього навчання, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості (І. Зязюн, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. Сучасні вчені (О. Лобова, Л. Масол, В. Рагозіна та ін.) одним із актуальних питань у зазначеній сфері визначили формування особистості дитини як унікального і неповторного творця художнього простору. Водночас проблеми інновацій у роботах учених (В. Загвязинський, Л. Ващенко, Л. Даниленко та ін.) стосуються переважно педагогічної та загальної освіти, у той час як питання оновлення музичної освіти лишилися поза увагою науковців.

Мета статті – розкрити інновації в методиці музичного навчання, які мають ґрунтуватися на гуманно-естетичному підході.

Модернізація сучасної початкової музичної освіти вимагає постійного підвищення її якості, оновлення змісту й організаційних форм, а також є найважливішим чинником інтеграції інноваційних технологій, спрямованих на підвищення результативності навчання.

Особливо інтенсивні зміни відбуваються сьогодні в музично-педагогічній освіті, яка спрямована на творчий розвиток особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни освітнього середовища, вирішення проблеми адаптації молодшої людини в соціумі. Адже саме музика, як складова мистецтва, найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, активізує прояви інтуїції до пошуків ініціативи.

Предметом спецкурсу є оновлення початкової музичної освіти.

Завданням спецкурсу є: ознайомити слухачів із концептуальними підходами щодо модернізації початкової музичної освіти; ознайомити слухачів із провідним педагогічним підходом щодо модернізації початкової музичної освіти; ознайомити слухачів з організаційно-методичною моделлю щодо модернізації музичної освіти молодших школярів.

Після вивчення спецкурсу слухачі повинні знати: сучасні пріоритети з розвитку початкової музичної освіти; сутність провідного підходу до модернізації початкової музичної освіти; сутність провідних концептів із модернізації початкової музичної освіти; інновації в методиці музичного навчання; закономірності формування музичної освіченості молодших школярів.

Вивчення спецкурсу передбачає формування умінь: визначити: основні напрями з покращення начально-виховного процесу на уроках музики в початковій школі; оновлене методичне забезпечення для уроків музики в початковій школі; зміст навчального репертуару на уроках

музики в початковій школі на основі внесення певних коректив; застосовувати оновлені принципи та педагогічні умови забезпечення ефективності сучасної початкової музичної освіти; впроваджувати: оновлені методи і форми музичного навчання молодших школярів; інноваційні підходи до здійснення контролю за навчальними успіхами учнів та до оцінювання результатів музичної діяльності.

Кількість годин: лекційних – 4 год., практичних – 2 год., семінарських – 2 год., самостійна робота – 12 год.

Вивчення спецкурсу закінчується тестуванням.

Форми навчання: лекції, семінари, практичні, самостійна робота, тестування.

Модуль I. Теоретико-методологічні засади модернізації початкової музичної освіти

Завдання суттєвого покращення музично-освітніх процесів спричиняє необхідність теоретичного обґрунтування її основних напрямів, які створюють підґрунтя для створення оновленої організаційно-методичної моделі музичної освіти молодших школярів, що, в свою чергу, передбачає внесення у її зміст, оновлення принципів засад та розробку осучаснених педагогічних умов музичного навчання дітей та впровадження інновацій у методи і форми навчання учнів. Концепція модернізації початкової музичної освіти має ґрунтуватися на гуманно-естетичному розвитку особистості, що передбачає орієнтацію музичної освіти у початковій школі на спонукання учнів до естетичного переживання гуманістичних цінностей мистецтва як засобу їх особистісного розвитку.

Означений підхід має реалізуватись у системному поєднанні окремих концептів, що стосуються: втілення гуманістичної парадигми початкової музичної освіти; домінування національного мистецтва у змісті музичної освіти молодших школярів; розробки і застосування методів роботи, іманентних сутності мистецтва, надання переваги інтуїтивно-образним засобам досягнення музичного мистецтва молодшими школярами в навчальному процесі перед раціонально-логічними; підсилення ролі гедоністичного спрямування музичного навчання учнів початкової школи; використання сучасних можливостей мистецької інформатизації як додаткового засобу інтенсифікації музичного навчання, врахування дії культурологічних чинників прогресивного розвитку початкової музичної освіти.

Методичні особливості модернізації початкової музичної освіти мають ґрунтуватися на впровадженні методів навчання, що активізують емоційні, інтуїтивно-образні чинники процесу сприймання і виконавського-творчого досягнення музики дітьми, підсилюють роль гедоністичної орієнтації навчально-виховного процесу, спираються на сучасні можливості мистецької інформатизації.

Модуль II. Методичне забезпечення інновацій у методиці музичного навчання в сучасній початковій школі

Розроблена організаційно-методична модель включає висвітлення її мети, визначення оновленого змісту на основі внесення певних коректив; розробку принципів та педагогічних умов забезпечення ефективності сучасної початкової музичної освіти; оновлення методів і форм музичного навчання молодших школярів; внесення інноваційних змін до оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках музики. Теоретичною основою для створення організаційно-методичної моделі оновлення музичної освіти молодших школярів стали визначені концептуальні підходи. Результативність модернізації початкової музичної освіти є залежною від спеціальної підготовки учителів музики для роботи з молодшими школярами. До нагальних завдань забезпечення прогресивного розвитку музично-педагогічної освіти відносяться такі, як розширення ерудиції майбутніх учителів у галузі мистецтва, зокрема музики для дітей, виконавське її опрацювання; освоєння засад психології розвитку музичних здібностей молодших школярів; набуття умінь і навичок роботи з дитячими голосами та засобів організації та проведення хорових занять із молодшими школярами; опанування широким діапазоном різноманітних ігрових методик музичного навчання учнів; оволодіння засобами художньо-емоційного впливу на досягнення початківцями музичного мистецтва; розвитку власних

творчих умінь і навичок (підбирання за слухом музичних зразків, елементарної композиції, імпровізації тощо).

Теми лекційних занять:

1. Концептуальні положення до модернізації початкової загальної музичної освіти в Україні.

2. Методичне забезпечення освітнього процесу на уроках музичного мистецтва в сучасній початковій школі.

Лекція № 1 (2 години)

Тема: *Концептуальні положення до модернізації початкової загальної музичної освіти в Україні.*

Мета: ознайомити слухачів із теоретичними аспектами модернізації початкової загальної музичної освіти в Україні відповідно до сучасних умов розвитку суспільства.

Слухач повинен знати:

- сучасні пріоритети з розвитку початкової загальної музичної освіти;
- сутність провідного підходу до модернізації початкової загальної музичної освіти;
- сутність провідних концептів із модернізації початкової загальної музичної освіти.

Слухач повинен уміти:

- визначити основні напрями з покращення начально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва в початковій школі;
- визначити оновлене методичне забезпечення для уроків музичного мистецтва в початковій школі.

План

1. Сучасні пріоритети з розвитку початкової загальної музичної освіти.
2. Сутність провідного підходу до модернізації початкової загальної музичної освіти.
3. Сутність провідних концептів з модернізації початкової загальної музичної освіти.

Зміст лекції

Попри суттєві зрушення, реалії освітянського життя свідчать про певні його вади, зокрема такі, як надання переваги технократичним способам мислення у навчанні, що призводить до гіпертрофованого раціоналізму у світосприйманні дітей, перекося у бік становлення їх прагматичних потреб за рахунок духовних, недооцінка емоційно-естетичних важелів становлення особистості учнів.

Сутність гуманно-естетичного підходу до модернізації музичної освіти в початковій школі полягає у реалізації впливу музичної діяльності на особистісний розвиток учнів шляхом спонукання їх до естетичного переживання гуманістичних цінностей життя і мистецтва.

Означений підхід узагальнює окремі концепти в єдину систему, зумовлює потребу подальшого удосконалення початкової музичної освіти відповідно до сучасних умов розвитку суспільства.

Лекція № 2 (2 години)

Тема: Методичне забезпечення освітнього процесу на уроках музичного мистецтва в сучасній початковій школі.

Мета: ознайомити слухачів із практичними аспектами модернізації початкової загальної музичної освіти в Україні відповідно до сучасних умов розвитку суспільства.

Слухач повинен знати:

- інновації в методиці музичного навчання;
- закономірності формування музичної освіченості молодших школярів.

Слухач повинен уміти:

- визначити зміст навчального репертуару на уроках музичного мистецтва в початковій школі на основі внесення певних коректив;
- застосовувати оновлені принципи та педагогічні умови забезпечення ефективності сучасної початкової загальної музичної освіти;

- упроваджувати оновлені методи і форми музичного навчання молодших школярів;
- упроваджувати інноваційні підходи до здійснення контролю за навчальними успіхами учнів та до оцінювання результатів музичної діяльності.

План

1. Інновації в методиці музичного навчання.
2. Закономірності формування музичної освіченості молодших школярів.

Зміст лекції

Розроблена організаційно-методична модель музичної освіти молодших школярів сприяє удосконаленню системи початкової загальної музичної освіти в Україні, є схематичним відтворенням спеціально організованого музичного навчання, що включає висвітлення її мети, визначення оновленого змісту на основі внесення певних коректив; розробку принципів та педагогічних умов забезпечення ефективності сучасної початкової музичної освіти; оновлення методів і форм музичного навчання молодших школярів; унесення інноваційних змін до оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках музики. Результативність модернізації початкової музичної освіти є залежною від спеціальної підготовки учителів музики для роботи з молодшими школярами.

Тема практичного заняття:

1. “Країна загадкових ритмів”.

Тема семінарського заняття.

Круглий стіл на тему: “Методичні особливості розвитку музичної творчості молодших школярів”.

Питання до круглого столу:

1. Структура творчої діяльності молодших школярів (творче наслідування, ескізне виконання).

2. Налаштування учнів на створення нового, оригінального.

3. Обговорення завдань для молодших школярів:

а) Зімпровізуй сумну мелодію.

б) Зімпровізуй веселу мелодію.

в) Зімпровізуй ритмовий рисунок маршу.

г) Прослухай у виконанні учителя твори Р. Шумана “Сміливий вершник” та “Дід Мороз” і відповідно до створеного образу намалюй картини.

д) Прослухай музичні твори – українські народні пісні “Ой сніжку, ти сніжку”, “Вийди, вийди, сонечко”, “Ой минула вже зима”, Е. Гріг “Весною”, В. Косенко “Дощик”.

е) Імпровізація з музичними звуками.

Темброве фантазування – придумати і виконати за допомогою голосу музично-шумові картини сюжету твору; ритмічне фантазування – придумати ритмічне ім’я до кожного персонажа, до різних форм і віршованих рядків. Діти обговорювали характер кожного персонажа, їхній характер, настрої, образи. Ритми кожного персонажа виконували виразно і музично. Мелодійне фантазування – придумати варіанти мелодій, які відповідали б характеру персонажів: за тембром голосу, сили звуку, темпу, мелодії тощо.

є) Фантастичний музей.

Дітям пропонували уявити, що вони стали героями фантастичного фільму. Учні потрапляють у фантастичний музей фантастичного мистецтва, у якому картини, скульптури та інші твори образотворчого мистецтва випромінюють музику.

Що вони почули тоді?

Учитель показував репродукції, а діти описували словами характер музики, яку слухали.

Дітям пропонували пофантазувати: що далі вийшло з героями такого фільму? Як подіяли на них музика і живопис? Придумайте сюжет фантастичного фільму “Їхав козак на війноньку”.

ж) Заспівай вірші.

Учням запропонували заспівати віршований текст (вірш К. Перелісної “Золота осінь”, Читанка 3 клас). Діти співали по черзі. Учитель вибирав ту дитину, чия пісенька йому сподобалася більше. Наступне завдання полягало в тому – хто перший заспіває вірш. Віршів, які стали піснями, дуже багато. Учитель запитував: “Щоб із віршів вийшла пісня, що важливіше: рима чи ритм?” Відповідь: “Ритм”. Поезія і музика дуже близькі родичі, і зближує їх перш за все ритм, але не тільки. *Відповідь*: “Художній образ”.

Учні звернули увагу на те, як поет зобразив золоту осінь, як описано листячко, небо, осінь тощо. Діти виписали в зошит назву кольорів і відтінків, які використовували поет під час зображення золотої осені. Учні забажали намалювати золоту осінь. Завдання учням полягало в тому, щоб намалювати та створити музику до того, що описав поет у вірші.

з) Етюди для прояву дитиною індивідуальності у вираженні емоцій.

Звучить музика: П. Чайковський. “Хвороба ляльки”, Р. Шуман “Веселий селянин” із “Альбому для юнацтва”, Е. Гріг. “У печері гірського короля”, Ф. Шуберт. “Аве Марія”, П. Чайковський “Баба Яга”.

и) Інтуїтивне розрізнення на слух окремих музичних побудов.

Звучить музика: П. Чайковський. “Неаполітанський танець”, Ж. Бізе. “Марш Тореодора” з опери “Кармен”, Е. Гріг. “Ранок”. Назвіть музичний твір, композитора, країну, до якої ви потрапили, жанр.

і) Придумати танцювально-ритмічні вправи для музики: А. Дворжак. “Гумореска”, М. Римський-Корсаков “Святковий марш” зі вступу до опери “Казка про царя Салтана”, Е. Гріг. “У печері гірського короля”. Написати казки до музики, які передають емоційно-естетичний настрій музики.

4. Обговорення особливостей репетиційної підготовки до концертних виступів.

5. Особливості “генеральної репетиції”.

6. Запоручка успіху концертного виступу.

Завдання до самостійної роботи:

1. Підготувати сценарії зимових свят.

2. Написати реферати на тему:

“Оздоровчі властивості музики”.

“Актуалізація емоційно-виховного впливу музики на формування особистості”.

“Конструктивне використання педагогічної спадщини С. Русової в початковій школі щодо естетичного виховання молодших школярів”.

“Педагогічні ідеї К. Ушинського про національну систему виховання”.

“Педагогічні ідеї В. Сухомлинського про гармонійний розвиток дитячої особистості”.

3. Написати доповідь на тему: “Сучасні форми музичного навчання молодших школярів”.

4. Розробити завдання щодо впровадження інноваційних підходів до підготовки дітей до слухання, пізнання і сприймання музики.

Завдання типу: “Пошук інформації”:

а) знайти твори музичного мистецтва, в яких композитори звертались до казкової тематики;

б) знайти твори музичного мистецтва, в яких композитори змальовували картини рідної природи;

в) знайти твори музичного мистецтва, пов'язані зі світом дитячих захоплень.

Список використаних джерел

1. Турчин Т. Початкова музична освіта: проблеми модернізації : монографія / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Чернігів : ПАТ “ПВК “Десна”, 2013. 368 с.
2. Турчин Т.М. Теоретико-методичні засади модернізації початкової музичної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / Нац. пед.ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 515 с.

The article examines the effectiveness of using the updated organizational and methodological model of general musical education. The developed stages of musical education for elementary school students (adaptive study, awareness-assessment and performing-creative) reproduce the dynamics of growth of listening and performing experience of children on the basis of strengthening their ability to emotionally-aesthetic comprehension of music, improvement of analytical as well as appraisal and activating of creative actions.

The results of experimental work showed a significant increase in the level of musical education among the elementary school students. It was found that motivation for music activity was an internal driving force for the development of musical education for elementary school students; their musical awareness was accompanied by more precise statements about genre-style features of creativity of composers and past and present; works of Ukrainian musical art entered the circle of the brightest artistic interests of children. The intensity of emotional reaction to music and its performance has increased. Interest in the performing of creative tasks, both of the composer's character and the performing one has significantly grown. In the vast majority of children in experimental classes, the jury recorded a sense of joy in expressing themselves in singing and playing basic musical instruments. It was noted that attentive attitude to the personality of each student, recognition of the uniqueness of his inner world, finding the right "tone" of communication lead to a significant increase in the musical education of elementary school students, regardless of their natural musical abilities.

The results of experimental work confirmed its effectiveness and expediency in applying to secondary schools. The main provisions and recommendations of the study were used in the educational process by teachers of music in elementary school, scientists, methodists for further research in the field of musical education.

Key words: modernization, elementary music education, creativity, national upbringing, humanization.

УДК 784.4 (477) (092)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.175-181

Світлана Чайка
Svitlana Chaika

ВИХОВНЕ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL VALUE OF UKRAINIAN CHILDREN'S MUSIC FOLKLORE

У статті проаналізовано виховне та педагогічне значення українського дитячого музичного фольклору. Національне виховання передбачає принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні насамперед національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Один із шляхів духовного відродження України – прилучення школярів до українського дитячої народної творчості.

Ключові слова: український дитячий музичний фольклор, народна пісня, українська культура, національна свідомість, виховання, народна педагогіка.

Створення національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави потребує адекватного спрямування виховання. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нові покоління збагачують та удосконалюють його, роблять свій внесок у розвиток педагогічної науки. Кожний історичний період відображується на змісті виховання дітей. Разом із тим, він зберігає те основне, що визначає суть педагогічної системи, провідним носієм і пильним охоронцем якої є український дитячий фольклор. Його педагогічне значення

полягає в тому, що він одночасно виступає і як процес та результат виховних зусиль народу впродовж багатьох віків, так і як незамінний виховний засіб.

Досліджуючи педагогічне та виховне значення українського дитячого музичного фольклору, ми брали за основу висновки дослідників С. Мишанича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Пчілки, Л. Українки, П. Чубинського, М. Маркевича, С. Русової, В. Верховинця та ін.

Як зазначено в “Концепції національного виховання”, визначальним є принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні насамперед національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Один із шляхів духовного відродження України – прилучення школярів до українського літературно-музичного фольклору. В останні роки підвищується інтерес до народної творчості. Так, у школах України впроваджено новий предмет – народознавство, організовують спеціальні фольклорні класи. Проте, на нашу думку, знати і розуміти історію України й народну творчість повинні не тільки учні, які навчаються у фольклорних класах, а й усі, хто живе в Україні, оскільки це – моральний обов'язок будь-якої культурної людини.

Мета статті – розкрити виховне та педагогічне значення українського дитячого музичного фольклору.

Через народну творчість кожен народ відтворює себе, свою культуру, характер і психологію у дітях. Із традиційним народним побутом міцно пов'язане художнє явище, що зазначено у фольклористів під назвою “фольклор”. У дослідженні С. Мишанича пропонується визначення базового поняття: фольклор – це народна творчість, в якій “художнє відображення дійсності відбувається у словесно-музичних хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд народу і нерозривно пов'язані з його життям і побутом” [2, с. 166]. Як суттєва частина загальнонаціональної народної творчості, з глибини віків бере початок дитячий музичний фольклор. Певною мірою продовжуючи існувати й сьогодні, у різних своїх жанрах він відображає динаміку людського життя в усьому розмаїтті його форм, починаючи з колиски.

У праці “Серце віддаю дітям” [5] В. Сухомлинський розповідає про добродійний вплив українських народних пісень на його вихованців. Рідна пісня, визначаючи поетичне бачення навколишнього світу, допомогла виховати в дітей естетичне ставлення до природи, тонкість сприймання, емоційну чуйність. Окрім того, пісня розкрила перед дітьми рідне слово як величезне духовне багатство українського народу. Водночас важливо не упустити такий період – молодший шкільний вік, коли діти особливо сприйнятливі до педагогічного впливу. Їхній художній смак розвинений ще недостатньо, він тільки формується. І якщо з раннього віку дитина слухає і виконує українські народні пісні, слух поступово засвоює їхні мелодичні й ритмічні особливості, вони запам'ятовуються, стають звичними, близькими.

Побутують різні жанри української літературно-музичної народної творчості: пісні, забавлянки, заклички тощо. Так, у простих і ласкавих колискових піснях виражено щире любов до дитини. Колискова пісня, народжена реальними потребами дитячого віку, коли тривалий і міцний сон – умова нормального розвитку, є першим художньо оформленим зверненням до дитини. Наприклад:

*Ой щоб спало – щастя мало,
Ой щоб росло – не боліло,
На серденько не кволіло.
Соньки-дрімки в колисоньку,
Добрый розум в голівоньку.*

У багатьох колискових піснях є епізоди, пов'язані з тваринами: котиком, мишкою, бджілкою, наприклад, “Котику сіренький”, “Ой ну, коту, коточок”, “Котик волохатий”. Колискові пісні мають неабияке педагогічне значення. З перших днів життя дитина слухає мелодію, що сприяє розвитку її музичних здібностей. Під впливом материнського голосу в неї розвиваються і естетичні почуття, емоційність: адже вона не тільки слухає голос матері, а й бачить її обличчя, усмішку.

Колискові пісні приваблюють і своєю простотою, безпосередністю, ніжністю, співучістю. На їхній основі можна виховати любов до тварин, птахів, комах, естетичне ставлення до природи, що може вплинути на виховання таких важливих моральних рис, як доброта, чуйність. Вивчення колискових пісень корисне і для формування співацьких навичок кантиленного звучання. Окрім цього, пісні цього жанру, мабуть, більше, ніж інші, можуть бути використані в побуті: дитина проспівує їх, заколисуючи молодшого братика або сестричку.

Виховне значення мають також жартівливі пісеньки. Вони допомагають дитині уважніше засвоювати правила хорошої поведінки, слухняності та терпимості. Наприклад, пісенька “Мала білочка”:

*Мала білочка по ліщині скаче,
Білі горішки у торбину мене.
Плаксивим дітям дала по лушпинці,
А діточкам чемним – те, що всерединці.*

Жартівливі пісні, як й інші жанри дитячого літературно-музичного фольклору, є незамінним засобом розвитку мовлення дітей. Вони допомагають сформувати естетичний смак, виховати любов до української мови сприяють розвиткові дитячої творчості.

Більшість жартівливих пісень-забавлянок цікаві за змістом, різноманітні за художнім задумом. Події в них відбуваються динамічно, що відповідає психофізіологічним особливостям дітей:

*Куєм, куєм ніжку,
Поїдем у доріжку.
Треба коня підкувати,
Будем в баби ночувати.*

Завдяки наведеним особливостям забавлянки сприяють розвиткові в дітей почуття ритму, збадьорюють, спонукають до активних дій.

Здавна існують і примовки – короткі, переважно віршовані звернення до тварин, птахів і комах, імітування пташиних голосів. Вони облагороджують серця дітей, об'єднують їх з природою, вчать дбайливо ставитися до всього живого.

Стимулюють розвиток творчої фантазії дітей лічилки, які можуть бути потішними й поетичними.

*Гаруль, гаруль, гарулька!
Деся там моя зозулька
По полю пролітала
І пір'ячко збирала.*

За допомогою лічилок можна розширити словниковий запас дітей, розвинути чутливість до змістових та інтонаційних відтінків слів. Важливо, що діти не тільки використовують лічилки, а й самі їх придумують.

Привертає увагу дітей такий оригінальний жанр народно-літературної творчості як загадка. Народні загадки розкривають особливості рідної мови, вчать мислити. Але не тільки мисленню й мовленню сприяють загадки. Вони поетизують для дитини навколишній світ, розкривають такі особливі явища, які могли б залишитися непомітними. Наприклад:

*Звечора вмирає, вранці оживає.
Хто малюнок на вікні уночі зробив мені?
Впаде з неба – не розіб'ється,
Впаде в воду – розпливається.*

Цікаве заняття для дітей – заучування і промовлення скоромовок: “Роса росить ноги босі”, “Ворона проворонила вороненя”, “Босий хлопець сіно косить” тощо.

Основне значення скоромовок у тому, що вони розвивають у дітей зосереджену увагу й дикцію.

Народні ігри – один із найдавніших і найгуманніших засобів виховання дитини. Ось чому визначні педагоги, етнографи, діячі культури К. Ушинський, О. Пчілка, Л. Українка, П. Чубинський, М. Маркевич, С. Русова, В. Верховинець та ін. вивчали і пропагували народні ігри як оригінальний вид дитячого фольклору. К. Ушинський мріяв про той час, коли теоретичне й практичне вивчення народних ігор стане одним із головних предметів для педагогів.

Ігри “Піжмурки”, “Квач”, “Огірочки”, “Кривий танець”, “Цурки-палки”, “Ковалі”, “Класи” розвивають у дітей спритність, швидкість, витривалість, координацію рухів, розумову кмітливість, а також тренують нервово-м’язову систему. Отож, якщо ігри відбуваються на свіжому повітрі, серед луків, левад, гаїв, то це має по-справжньому оздоровчий характер, сприяє розвитку естетичних смаків і викликає позитивні почуття. Краса навколишньої природи стимулює до створення мовних ігор, які стають першими духовними набутками дитини. Народні примовки, приказки, лічилки, мирилки, швидкомовки, пісеньки, що часто використовуються в рухливих іграх, як правило, поетичні, відповідають віковому розвитку дитини і посилені для повторень та засвоєння. Дидактичні лічилки розвивають у дитини артикуляцію, виразність мови, формують ставлення до навколишнього живого і неживого світу природи, до праці, дітей і дорослих. Знання, що отримують діти через народні ігри, зокрема веснянки, гаївки, руханки, гагілки тощо, спрямовані на те, щоб малюки поступово зрозуміли єдність між людиною і природою. До того ж, якщо дитина в процесі гри, змагання співає, складно промовляє чи ритмічно рухається, то її поведінка не буде агресивною та зверхньою до однолітків.

Граючись, дитина набуває соціального досвіду поведінки, вивчає буття попередніх поколінь. Педагоги стверджують, що від того, як і в що дитина грається, залежить її поведінка і наступне виховання. Веселі ігри та забави з точністю передавалися з покоління в покоління, освячувалися в пам’яті людей і були спрямовані на відтворення знань, звичаїв, історичних досягнень, світопочувань, світосприймань, моралі. В іграх яскраво віддзеркалювалися естетичні витоки народного життя, побуту, праці, зокрема споконвічної хліборобської традиції та ремесел, уявлень про честь, гідність людини, її життєву місію.

На початку ХХ століття, коли в Україні відбувалося становлення національної освіти на демократичних засадах, народні ігри набули широкого застосування в методиці навчання та виховання дітей. Так, Софія Русова радила малюкам бавитися в такі ігри: “Гарбуз”, “Пастушка”, “Зайчику, зайчику, ти мій братчику”, “Коноплі”, “Жук”, “Церковці”, “У ворона”, “Лови”, “У лиса”, “Курочка”, “В Панаса”, “Перстеник”, “Кіт і мишка”, “Коза”, “Пташка”, “Воротар”, “Льон”, “Гагілка”, “Вильце”, “Господарство” тощо. Сучасні дослідники – М. Стельмах, В. Скуратівський, Г. Довженко, О. Кириченко та інші продовжують збирати цей безцінний скарб, щоб разом скласти ігрову азбуку дитинства.

У процесі підготовки до уроків музики й позакласних заходів доцільно добирати українські народні приказки, вірші, ритмізувати й мелодизувати їх і надалі використовувати як можливі варіанти в роботі з учнями.

Наприклад, скоромовки можна застосувати для розвитку не тільки розмовної, а й співацької дикції. Мелодії на тексти скоромовок мають бути не складними, інакше їх важко співати у швидкому темпі:

*Якось Яків сіяв мак,
Так-сяк, абияк.
Виріс ярий Яків мак,
Та щось коле, як їжак.*

Для розвитку творчих здібностей школярів можна використати тексти загадок. Учитель створює на відповідні слова мелодію, враховуючи, що відповідь доспіває хтось із дітей.

*Я вухатий ваш дружок,
В мене сірий кожушок.
Куций хвостик, довгі вуса.*

*Я усіх-усіх боюся.
Де ж цей шустрый побігайчик?
Ось він бачте? Так це ж зайчик!*

Один з найпопулярніших і найулюбленіших дітьми жанрів народної літературної творчості – казка. В українському казковому епосі типовими персонажами є хитра лисиця (“Лисичка-Сестричка”, “Лисиця-кума”), дурний вовк (“Вовчик-братчик”, “Вовк-панібрат”) і наївний заєць (“Зайчик-побігайчик”), часом також кіт, коза, собака й кінь.

У процесі підготовки до уроків музики й позакласної роботи вчителів бажано створити інструментальний супровід до народних казок. Водночас треба враховувати, що в музиці мають бути відбиті манери поведінки тварин, їхній зовнішній вигляд. Так, лисицю в казках зображають, як улесливу та хитру, вовка – нерозумним, простуватим, собаку – розумною, відданою людині, зайця – боягузливим, kota – ледачим, півня – горланем і самовпевненим.

Створити інструментальний супровід можна до таких українських народних казок, як “Лисичка в суддях”, “Піддурена ворона”, “Жаба боязкіша від зайця”, “Лисове серце”, “Про Вовчика-братчика й Лисичку-сестричку”, “Дід, баба і вовк-колядник”, “Як миша віддячила левові”, “Мишача рада” тощо. Ці й інші казки цікаві насамперед тим, що в них засобами сатири й гумору, індивідуалізованої мови з примовками, афоризмами. Жартами відбито риси національного характеру українського народу.

Було б доцільно, щоб учитель зміг створити не тільки інструментальний супровід до українських народних казок, а й вокальні фрагменти – адже в окремих казках ті чи інші персонажі розмовляють іноді мовою поезії. Так народні казки за умови співтворчості вчителя перетворюються в музичні. Окрім казок, можна інсценізувати також українські народні пісні, насамперед пов’язані з певними рухами (наприклад, “Ой є в лісі калина”), а також жартівливі “Веселі гуси”, “Грицю, Грицю, до роботи”, “Два півники”, “Танцювали миші”, “Та орав мужик край дороги” тощо. Інсценізування пісень подобається дітям, сприяє посиленню інтересу до музичних занять.

Під час виконання співацьких імпровізацій можна використати тексти народних примовок, лічилок. Наприклад:

<i>Котилася торба з великого горба,</i>	<i>А Степан-Степанок</i>
<i>А в тій торбі хліб та пшениця,</i>	<i>Поїв бабин медок</i>
<i>З ким хочеш, з тим поділися.</i>	<i>І сховався у куток.</i>

Корисне творче завдання для учнів 3-4 класів – підбирання українських народних пісень, які можна виконати каноном. Це спонукає дітей згадати знайомі мелодії і за допомогою внутрішнього слуху уявити їхнє звучання.

Для розвитку музичного мислення школярів бажано показати їм, що можливі різні варіанти виконання каноном однієї і тієї самої мелодії. Так, в українській народній пісні “Галя по садочку ходила” ніжний голос може вступити не тільки з другого, а й з третього такту. Доцільно виконати обидва варіанти й запропонувати дітям визначити, який з них їм більше сподобався. Можна також імпровізувати підголоски до головної мелодії.

Бажано, щоб народні пісні діти засвоювали не тільки у співацькій діяльності, а й під час інструментального музикування. Як вже було зазначено, на теми українських народних пісень композитори створили ряд варіацій (зокрема для фортепіано). Виконуючи у класі такі твори, можна запропонувати учням акомпанувати на дитячих музичних інструментах. Спільними зусиллями створюються своєрідні “партитури”.

Важливою умовою успішного опанування українських народних пісень є творче ставлення вчителя до роботи: створення “партитур” для класного оркестру, і виконання власних інструментальних варіацій, і підготовка співацьких вправ на матеріалі народних творів, і використання можливостей для їхнього інсценізування. Не в кожному класі діти вільно виконують запропоновані їм творчі завдання, через те вчитель має заохочувати їх і поступово прилучити до творчої діяльності.

Виконуючи і слухаючи разом із учнями народні пісні, важливо реалізувати один із головних принципів музичного виховання – єдності раціонального та емоційного. Оскільки елементами аналізу можна знизити рівень емоційності під час сприймання й виконання пісень, варто звертати увагу на почуття та емоції, передані в піснях, а також на виразність мови, міміку. Посиленню емоційності виконання сприяє метод пластичного інтонування.

Отже, створення національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави потребує адекватного спрямування виховання. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нові покоління збагачують та удосконалюють його, роблять свій внесок у розвиток педагогічної науки. Кожний історичний період відображується на змісті виховання дітей. Разом з тим він зберігає те основне, що визначає сутність педагогічної системи, провідним носієм і пильним охоронцем якої є український дитячий фольклор. Естетико-педагогічне значення українського дитячого фольклору багатопланове: сприяє розвитку мислення, мовлення, уяви, вихованню моральних чеснот, емоційної чуйності й почуття гумору. Його педагогічне значення полягає в тому, що він одночасно виступає і як процес та результат виховних зусиль народу впродовж багатьох віків, і як незамінний виховний засіб. Через народну творчість кожен народ відтворює себе, свою культуру, характер і психологію.

Список використаних джерел

1. Довженок Г. Український дитячий фольклор: віршовані жанри. К. : Наук. думка, 1981. 171 с.
2. Мишанич С. Усна народна творчість // Культура і побут населення України. К., 1991. 284 с.
3. Русова С. Дошкільне виховання // Україна. 1991. №4. С. 40-44
4. Смоляк О.С. Український дитячий музичний фольклор: підручник-хрестоматія для викладачів та учнів. Вип. 1. Тернопіль : ЛІЛЕЯ, 1998. 78 с.
5. Сухомлинський В.О. Сердце отдаю детям. К. : Рад. школа, 1988. 180 с.
6. Українка Л. Народні пісні в записах Лесі Українки // Упоряд. і примітки О.І. Дея, С.Й. Грици. К. : Муз. Україна, 1971. 435 с.
7. Український дитячий фольклор // Упор. Г. Довженок. К. : Муз. Україна, 1986. 232 с.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений // Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии" / Сост. и подг. к печати В.Я. Струминский. М. – Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 10. 665 с.

The article analyzes the educational and pedagogical value of Ukrainian children's music folklore. National education involves the principle of national education, which primarily necessitates the formation of national consciousness, love for one's native land and people. One of the ways of the spiritual revival of Ukraine is to bring school students closer to Ukrainian children's folk art.

According to the concept of general education secondary and national schools of Ukraine, the primordality, the primacy of the cultural and historical traditions of the people, their dialectical unity with the universal culture is the starting point for constructing the content of education and upbringing. The creation of a national education system in the context of creating an independent Ukrainian state needs a goal-oriented upbringing.

Ukrainian folk music and song creativity plays a significant role in the education of personality. High artistry and accessibility add high pedagogical value to the folk song, because the best examples help raise high moral, aesthetic, and ideological qualities in personality. By assimilating and using the previous experience, the new generations enrich and improve it, make a contribution to the development of pedagogical science. Each historical period is reflected in the content of the children's upbringing. At the same time, it retains the basis that defines the essence of the pedagogical system, whose leading carrier and guardian is the Ukrainian children's folklore. The aesthetic and pedagogical significance of Ukrainian children's folklore is multifaceted: it contributes to the development of thought, speech, imagination, and

development of moral virtues. Its pedagogical significance is that it simultaneously acts as a process and result of educational efforts of the people for many centuries being an indispensable educational means.

Key words: *Ukrainian children's musical folklore, folk song, Ukrainian culture, national consciousness, education, folk pedagogy.*

УДК 373.3.016: 78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.181-186

Світлана Чайка
Svitlana Chaika

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

SPECIFICS OF CONDUCTING MUSIC LESSONS WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

У статті розглянуто специфіку проведення уроків музичного мистецтва з учнями початкових класів. Урок музичного мистецтва є основною формою музичної освіти учнів закладів загальної середньої освіти, від організації та проведення якого залежить вирішення завдань музичної освіти.

Ключові слова: *уроки музичного мистецтва, учні, педагогіка, музична освіта, виховання, музичне сприймання.*

Сучасна педагогіка розглядає урок як динамічну варіантну форму організації процесу цілеспрямованої навчально-пізнавальної взаємодії вчителя і учнів, спрямованої на вирішення освітніх завдань. Це цілісний, логічно завершений, обмежений у часі, регламентований обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу, який забезпечує активну і цілеспрямовану навчально-пізнавальну діяльність учнів певного віку і рівня підготовки. Як цілісна система, урок реалізує освітню, виховну і розвивальну функцію навчання. Він є частиною навчального курсу, окремої теми і посідає відповідне місце в системі навчального предмета, вирішуючи лише йому властиві в даний момент дидактичні завдання [4].

Досліджуючи специфіку проведення уроків музичного мистецтва з учнями початкових класів, ми брали за основу висновки науковців у царині педагогіки та музикознавства, зокрема О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, О. Ростовського.

Урок музичного мистецтва є основною формою музичної освіти учнів закладів загальної середньої освіти та повинен відповідати тим основним вимогам, які ставляться до уроків з інших предметів. “Водночас специфіка спілкування учнів з музикою передбачає “переінтонування” змісту загально дидактичних вимог відповідно до їх спрямування на досягнення музики як мистецтва, що зумовлює необхідність врахування вчителем специфіки уроку музичного мистецтва як уроку мистецтва” [4, с. 46].

Мета статті: розглянути специфіку проведення уроків музичного мистецтва з учнями початкових класів.

Сучасний урок музичного мистецтва повинен відповідати таким вимогам:

- спрямованість кожного уроку на досягнення загальної мети музичної освіти – формування музичної культури учнів як невід’ємної частини їх духовної культури; на вирішення в єдності трьох провідних завдань: розвиток емоційного, усвідомленого і діяльнісно-практичного ставлення учнів до музики;

- чітке усвідомлення вчителем мети і завдань уроку, визначених ним відповідно до загальної мети і завдань музичної освіти учнів, конкретної теми і змісту уроку;
- опора на закономірності й принципи музичної освіти;
- відповідність між завданнями, змістом, формами і методами навчання і рівнем музичного розвитку учнів;
- поєднання колективної, групової та індивідуальної форми роботи на уроці;
- постійне збагачення учнів музичними знаннями і вміннями, і на цій основі систематичний розвиток їхніх музичних здібностей;
- використання методів педагогічного впливу, що відповідають природі музичного мистецтва й активізують музично-творчі здібності учнів;
- стимулювання учнів до творчого самовираження в музичній діяльності;
- позитивне спрямування загальної емоційної атмосфери на уроці;
- диференційований підхід до учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, можливостей, прагнень, сподівань, інтересів, потреб, смаків тощо [5, с. 62].

Організація уроку музичного мистецтва вимагає осмислення музичної діяльності учнів для підпорядкування усіх її видів темі уроку, семестру і вирішення освітніх завдань – навчальних, виховних, розвивальних. Як результат творчості вчителя, урок музики володіє величезною силою емоційного впливу на внутрішній світ учня, пробуджує інтерес до музики, потребу у спілкуванні з нею.

Особливості шкільного уроку музичного мистецтва визначається специфікою музичного мистецтва, в якому емоційна сфера відіграє визначальну роль. Тому пізнання художнього світу музики, яке відбувається в процесі навчання, не може зводитися тільки до роботи думки, а має органічно поєднувати свідомість і почуття. Це визначає головну особливість уроку музичного мистецтва – урок мистецтва. Музика має сприйматися як живе й захопливе явище, тому таким же живим й цікавим має бути навчання. Важливо, щоб спілкування з музикою виявляло особистісне ставлення, власне переживання школяра. Це визначає наступну особливість уроку музичного мистецтва – обов'язкова єдність емоційного і свідомого у процесі пізнання і творення музики [1].

Музична діяльність учнів пов'язана зі сприйманням, виконанням і творенням музики, вимагає відповідних навичок і вмінь. Для того, щоб уміння учнів були не лише технічними (спрямованими на вироблення певної навички), а й мати художнє (естетичне) забарвлення. Тому однією з важливих характеристик уроку музичного мистецтва є неодмінна єдність художнього і технічного, коли робота над технікою виконання водночас є роботою над його виразністю. При цьому оволодіння навичками є засобом для досягнення цілі – художнього виконання музичного твору.

До особливостей уроку музичного мистецтва відноситься колективна форма музичної діяльності: усі учні одночасно слухають і виконують музичні твори, аналізують їх, обмінюються враженнями. Колективна музична діяльність дає школярам змогу пережити стан єднання з іншими учнями, відчувати себе виконавцем, слухачем, композитором, людиною, здатною самовиразитися за допомогою творів музичного мистецтва.

Для уроків музичного мистецтва початкових класів характерним є постійна зміна видів діяльності, що допомагає підтримувати інтерес і увагу учнів. Уся діяльність на уроках має об'єднуватися спільною темою, якій би підпорядковувалися окремі елементи. Це дає змогу досягти цілісності уроку, єдності усіх його складових частин, оскільки в основу його побудови покладено не види діяльності учнів, а різні грані музичного мистецтва як єдиного цілого. Згідно з концепцією Д. Кабалевського, стрижнем уроку, що забезпечує його цілісність, є відповідна тема [3].

Методика проведення уроку музичного мистецтва в початкових класах значною мірою визначається його типом. У педагогіці існує кілька підходів до класифікації уроків, кожен із яких вирізняється певними ознаками й особливостями. Зокрема, уроки класифікують на

основі дидактичної мети, змісту і способів проведення уроку, методів навчання, способів організації навчальної діяльності учнів. Відповідно до цього, виокремлюються такі основні типи уроків: урок засвоєння нових знань; формування навичок і вмінь; урок застосування знань, навичок і вмінь; узагальнення і систематизації знань; урок перевірки знань, вмінь і навичок; комбінований урок [3].

За своїм змістовним наповненням уроки музичного мистецтва можна віднести до комбінованого типу, оскільки в кожному з них зазвичай представлено декілька дидактичних цілей, у різних варіантах поєднуються всі основні види навчальної діяльності: вивчення нового матеріалу, його закріплення, перевірка засвоєння знань і вмінь тощо. Відповідно до тематичної побудови програми виокремлюють такі типи уроків музичного мистецтва: урок-введення в тему, урок-поглиблення теми, урок-узагальнення теми. Окремо можна виділити підсумкові уроки та уроки-концерти.

Головною ознакою уроку введення в тему є наявність у його змісті початкової інформації щодо теми; пошукової ситуації, в якій учні, розглядаючи музичний матеріал під новим кутом зору, заданим темою, і спираючись на набутий життєвий і музичний досвід, роблять перші узагальнення. Особливістю уроку поглиблення теми є наявність у його змісті нового знання, що виступає однією з граней теми. На основі сприймання музики і роздумів про неї, активного музикування учні мають виділити і усвідомити нову для них якість теми. Цьому сприяє активізація наявного життєвого і музичного досвіду, необхідного для поглиблення теми [4].

Урок музичного мистецтва є складною структурою, основними компонентами якої є мета, завдання, зміст, форми і методи навчання, які, у свою чергу, є складними підструктурами. Структура уроку залежить від мети, завдань і змісту конкретного уроку. Конкретна мета певного уроку може визначати включення різних видів музичної діяльності, їх послідовність, спрямованість на забезпечення цілісності уроку. До змісту уроку входять твори, різні за характером і настроєм, тому для досягнення його цілісності необхідно визначити його структуру, послідовність різних видів музичної діяльності. Продумуючи емоційний план уроку, перехід від одного твору до іншого, вчитель має підтримати необхідний емоційний стан, використовуючи прийоми переключення уваги школярів.

Д. Кабалевському належить ідея побудови уроку музичного мистецтва як своєрідного драматургічного твору, в якому є вступ, що визначає емоційну спрямованість усього уроку; композиція уроку, що поєднує в собі контрасти і тотожність різних за характером музичних творів, різні форми і види музичної діяльності, характер спілкування вчителя і учня; емоційно-естетична кульмінація уроку, пов'язана зі сприйманням або виконаннями учнями яскравого музичного твору; закінчення уроку твором певного змісту і характеру, що логічно завершує загальну композицію уроку [3].

Складовими частинами композиції уроку музичного мистецтва є її образність і змістовність, відповідність форми і тексту, діалогічність і асоціативність, оптимальний розподіл часу між взаємопов'язаними між собою елементами уроку, прогнозування емоційної та інтелектуальної складових уроку. Композиція уроку має включати також інтонаційно-сміслові віхи, в яких у концентрованому вигляді знаходили б втілення основні ідеї уроку, тобто логіка розгортання музично-педагогічної думки.

Для учнів молодшого шкільного віку навчання музичному мистецтву вимагає особливої уваги. Вже з перших уроків учитель має привчати учнів до правил поведінки в класі, до того, що під час звучання не можна займатися сторонніми справами, розмовляти. Неодмінною умовою уроків має стати простота і лаконічність вимог до учнів, неодноразовий показ зразка виконання кожної вимоги чи правила, заохочення дітей до правильної поведінки. Учні молодшого шкільного віку мають постійно знаходитися у русі, оскільки цей вік дітей передбачає активність і часту зміну форм та видів діяльності. Важливо знайти правильне співвідношення ігрових і навчальних форм діяльності у класі. З цією метою доцільно якомога

частіше використовувати в навчальній роботі ігрові форми і водночас вчити дітей спостерігати музичні явища, порівнювати їх, знаходити спільне і відмінне. На чільному місці мають бути сприймання і виконання, адже цей процес передбачає розвиток музичних уявлень. Важливо створити умови для творчої активності кожного учня. Музична творчість активізує фантазію учнів, спонукає до самостійних пошуків форм втілення свого задуму, сприяє глибшому сприйманню музики. Важливим стимулом для творчості є створення на уроці пошукових ситуацій. Це і впізнання музичних жанрів за їх характерними ознаками, знання мелодій у різному тембровому звучанні, знаходження виконавських засобів для втілення певного образу [60].

Уроки музичного мистецтва в початкових класах закладів загальної середньої освіти будуються за принципом “мозаїки, калейдоскопу”. Як правило, учні на уроці слухають 2–3 твори, співають поспівки і пісні, виконують довільні і танцювальні рухи, підбирають темброво-ритмічні супроводи, розмірковують про музику, беруть участь у музичних іграх. Важливим для сприймання та активізації уваги учнів є чіткі і зрозумілі пояснення вчителя, необхідним є поєднання групової та колективної роботи учнів. Під час добору творів для вивчення та виконання вчитель має дотримуватися певних правил та вимог:

- вправи мають бути короткими, простими, виразними і вимагати осмисленого й емоційного виконання. Слід уникати нецікавих і формальних вправ. Найпростіша пісенька має розкривати учням художній образ;
- займатися ними на кожному уроці слід лише кілька хвилин, не перевтомлюючи дітей і не ставлячи їм надмірно високих виконавських завдань;
- не слід одразу вимагати від учнів бездоганної якості виконання, адже успіх приходить лише в результаті систематичної роботи [2].

Оскільки на одному уроці звучить кілька пісень, слід подбати про те, щоб завдання роботи над ними були різними: з однією піснею учні тільки знайомляться, іншу вивчають, наступну повторюють як добре вивчену. Робота над різним пісенним матеріалом дозволяє переключати увагу дітей, тим самим активізуючи їх. Зокрема, розучування нової пісні вимагає більшого напруження уваги, слухової зосередженості, але меншого вокального навантаження. Повторення вивчених пісень не вимагає такого напруження, але значно зростає співацьке навантаження.

Наприкінці уроку учні молодшого шкільного віку втомлюються, починають відволікатися, потребують активних дій. Тому в різні моменти уроку слід надавати дітям можливість рухатися, співати не тільки сидячи, а й стояти, виступати в ролі “диригентів” у процесі слухання музичних творів, грати на уявних інструментах. Є ряд причин, які послаблюють увагу учнів. Одна з них – втома, що настає досить швидко, якщо учні виконують важкі, нецікаві, однамітні завдання. Постійна слухова увага може викликати стомленість, байдужість до музики, навіть негативне ставлення до неї, зниження сприйнятливості, перенасичення музичними враженнями. Тому вчителю слід ретельно готуватися до уроку музичного мистецтва, щоб він пройшов плідно і захоплююче [2].

Ефективним засобом попередження надмірної втомлюваності учнів на уроці є музично-ігрові розминки. Часто вчитель про них згадує лише в тому випадку, коли учні стомилися і стали неуважними. Найбільша ефективність музичних розминок досягається за різноманітності їх форм і змісту, наявності ігрових моментів. Можна проводити такі розминки:

- танцювальні (всі рухи довільні, бажаючи можуть підспівувати);
- ритмічні (відрізняються від танцювальних чіткішим виконанням рухів);
- мовно-рухові (колективне читання дитячих фольклорних текстів і виконання рухів);
- наслідувальні (імітація гри на різних музичних інструментах).

Учителю слід ретельно обдумувати план кожного уроку, дотримуючись генеральної лінії програми, не захоплюватись окремими видами роботи, не підмінювати прагнення до кінцевої мети (формування основ музичної культури учнів) намаганням досягти успіху в

одному з видів діяльності. Деякі вчителі не можуть уникнути спокуси домогтися на уроці засвоєння цікавої гри та її бездоганного проведення, або поєднати виконання пісні з добре підібраним супроводом та злагодженим веденням хороводу. Це вимагає тривалих тренувань, численних повторень якоїсь дії. Слід пам'ятати, що якщо вчитель знаходить задоволення у нагромадженні педагогічних прийомів замість того, щоб разом з учнями проникати в глибинні скарби музики і у такий спосіб досягати впливу музичного мистецтва на дітей, він ніколи не дійде рівня вимог духовного росту дитини. Не слід перетворювати урок на розвагу. Певне розумове і фізичне напруження учні повинні відчувати у навчальній діяльності, оскільки це сприяє розвитку особистості. Відомо, що відсутність труднощів знижує інтерес до будь-якої діяльності, тому певна втомленість дітей на уроці музики цілком природна. Навчаючи учнів співу, прийомів музикування, слід опиратися на вроджену здатність дітей до наслідування. Однак наслідувальний спосіб навчання, якщо лише ним обмежитися, легко набуває бездумного, механічного характеру. Тому необхідно заохочувати дітей до вільного вираження у співі та грі власних почуттів і уявлень, розвиваючи їхню фантазію, вчити стежити за розвитком музики, обмінюватися враженнями, порівнювати твори, виражати їх зміст пластичними рухами. Головне, не давати учням готових оцінок і суджень, які вони мають запам'ятати, а ставити їм запитання, на які б вони самостійно знаходили відповіді. Важливо звільняти учнів від побоювань висловити неправильну думку, вчити їх мати власне судження і вміти його аргументувати [4].

Ефективність уроку музичного мистецтва значно підвищується, якщо вчитель не викладає готові істини, а керує процесом самостійного їх відкриття й засвоєння учнями, формує потрібні для нього розумові дії та операції. Важливо створити умови для виникнення в учнів бажання виразити свої враження і переживання у процесі виконавської діяльності, сприймання музики чи засвоєння музичних знань. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самодостатньою, як і свою власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці музичного мистецтва. Емоційний аспект є визначальним для художньо-педагогічного спілкування. Лише встановлення емоційно-духовного зв'язку між учнями і музичним твором сприятиме досягненню його естетичного змісту. Цей чинник набуває на уроках музичного мистецтва вирішального значення. Необхідність емоційного налаштування учнів на сприймання музики відбита у понятті "емоційна драматургія уроку". Саме використання цієї стратегії у побудові уроку є одним із засобів активізації емоційного ставлення школярів до музики, створення атмосфери зацікавленості музичною діяльністю.

Отже, урок музичного мистецтва є основною формою музичної освіти учнів закладів загальної середньої освіти. Тому від організації і вдалого проведення уроків залежить вирішення завдань музичної освіти. Кожен урок повинен бути завершеним і цілісним, і водночас бути частиною системи уроків, пов'язаних між собою загальною метою і загальними завданнями.

Список використаних джерел

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учебное пособие. М. : Просвещение, 1983. 224 с.
2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 1978. 256 с.
3. Кабалецький Д.Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі. Київ : Муз. Україна, 1973. 190 с.
4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. Тернопіль : Богдан, 2000. 215 с.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.

The article deals with the specifics of conducting music lessons with elementary school students. The lesson of musical art is the main form of musical education of secondary school students, whose organi-

zation and conduct depends on the tasks of music education. The lesson of music is a complex structure, its main components are the purpose, task, content, forms, and teaching methods, which in turn are a complex substructure. The structure of a lesson depends on the purpose, objectives, and content of a particular lesson. The specific purpose of a particular lesson can determine the inclusion of different types of music activities, their sequence, and focus on ensuring the integrity of the lesson.

Organization of a music lesson requires understanding of the musical activity of the students in order to subordinate all its types to the subject of the lesson, semester and solve learning tasks, i.e. educational, awareness-raising, and developmental. As a result of a creative approach on the part of the teacher, the music lesson has a huge force of emotional influence on the inner world of the student, awakens interest in music, and the need to communicate with it. Features of the music lesson at school are determined by the specificity of music art, in which the emotional sphere plays a decisive role. Therefore, knowledge of the artistic world of music, which emerges in the process of learning, cannot be reduced only to the work of thought, and must organically combine consciousness and feeling. This determines the main feature of the music lesson – a lesson in art.

The lesson of music is the main form of music education of secondary school students. Therefore, organization of the successful teaching of music depends on the tasks of music education. Each lesson must be complete and integral, and at the same time be part of a system of lessons related to each other by the general purpose and general tasks.

Key words: music lessons, students, pedagogy, music education, education, musical perception.

УДК 371.134.016:78

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.186-191

Олена Шевченко
Olena Shevchenko

КОНСОЛІДАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

CONSOLIDATIVE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR FORMING VOCAL-PERFORMING EXPERIENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC

У статті розглянуто особливості реалізації консолідаційного підходу під час формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Доведено, що означений підхід забезпечує взаємодію вокально-фахового та педагогіко-практичного напрямів підготовки під час збереження змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. Автор зазначає, що провідною ідеєю формування вокально-виконавського досвіду на консолідаційній основі є згуртування пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчо-продуктивної діяльності.

Ключові слова: формування, досвід, вокально-виконавський досвід, майбутній учитель музичного мистецтва, консолідаційний підхід.

Важливим напрямом сучасної педагогічної науки є пошук засобів і умов, що забезпечують підвищення ефективності процесу підготовки вчителя, зокрема з музичних дисциплін. Складність і багатогранність діяльності музиканта-педагога висувають особливі вимоги до рівня його компетентності, сформованості в нього глибоких знань і вмінь в обраній професії. У результаті аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що питанням, пов'язаним із підготовкою

майбутніх фахівців музичного мистецтва було приділено велику увагу. Проте, зауважимо, що проблема формування вокально-виконавського досвіду як основи успішної фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва має резерви для більш повної розробки.

На сучасному етапі розвитку суспільства у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва особливої значущості набуває проблема формування вокально-виконавського досвіду на консолідаційній основі, який відображає процесуальні та результативні аспекти вокальної підготовки та свідчить про готовність студента до успішної фахової діяльності.

У науковій літературі представлено різні аспекти означеної проблеми. Так, розуміння і тлумачення поняття “досвід” у контексті філософського підходу розглядали В. Андрущенко, Н. Вахтомін, Ж. Вольтер, Дж. Дьюї, П. Джемс, В. Іванов, О. Лактіонов, М. Мінаков, Ш. Монтеск'є, Ч. Моррис І. Надольний, І. Фролов, В. Шинкарук та ін. З точки зору діяльнісного підходу поняття “досвід” стало предметом розгляду таких науковців, як В. Джемс, А. Маслоу, С. Максименко, Г. Олпорт, О. Осницький, К. Роджерс, В. Роменець, Б. Теплов, Ю. Трофімов та ін.

Педагогічну сутність досвіду визначили Дж. Дьюї, Ю. Бабанський, Ей юй Хуа, В. Краєвський, Н. Мойсеюк, М. Сметанський, Сяомань Чжу, Сяо Су, А. Хуторський та ін. На їх думку, вона полягає в певному оцінювальному, теоретичному та практичному ставленні до педагогічної дійсності, у контролюванні діяльності й поведінки, керуванні ними, передбачення їхніх наслідків.

У галузі теорії та методики навчання музики дослідниками напрацьовано значну кількість наукових розвідок щодо фахової підготовки майбутніх фахівців із музичного мистецтва (О. Андрейко, Бянь Мен, Ван Бін, Ге Де Юуй, І. Гринчук, В. Гусак, Л. Гусейнова, Т. Завадська, К. Завалко, Н. Згурська, Є. Йоркіна, В. Крицький, П. Косенко, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, В. Ревенчук, Хоу Юе, Ши Цзюнь-бо та ін.). Проте, зауважимо, що досліджувана проблема представлена лише окремими працями. Відтак, формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики стало предметом розгляду Т. Грінченко; О. Щербініна займалася вивченням особливостей досвіду інтерпретації музики різних епох; досвід художньо-педагогічного спілкування поаналізовано І. Сипченко та Л. Василевською-Скупою; О. Хлебнікова з'ясувала особливості формування музично-виконавського досвіду у студентів ЗВО культури. Відповідно, попри значущість кола розглянутих питань проблема формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на консолідаційній основі поки що не дістала належного наукового висвітлення.

Метою статті є розгляд особливостей реалізації консолідаційного підходу під час формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Вагомою ланкою забезпечення ефективності формування вокально-виконавського досвіду виступає реалізація консолідаційного підходу.

Слід зупинитися на тлумаченнях “консолідації”, які пропонуються в довідковій літературі. Так, термін “консолідація” (від пізньолат. *consolidatio*, від *con* (*cum*) – разом, заодно і *solido* – уплотнення, укріплення, зрощення) використовується у сфері політики, економіки, фінансів, етнології, соціології, медицини й розглядається як “упрочнення, укріплення будь-чого; об'єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напрямі досягнення загальної мети” [2].

Означений підхід забезпечує в нашому дослідженні взаємодію вокально-фахового та педагогіко-практичного напрямів підготовки при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. У нашому дослідженні ця думка знаходить своє відображення в обґрунтуванні методики, спрямованої на формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Забезпечення консолідаційної єдності вокально-фахового та педагогіко-практичного напрямів підготовки вчителя музичного мистецтва передбачає використання формально-логічних та інтуїтивно-евристичного засобів.

На успішність формування вокально-виконавського досвіду впливає здатність студентів до інтуїтивних проявів. Сучасна філософська наука визначає сутність інтуїції як здібності пізнання істини шляхом її прямого передбачення без обґрунтування за допомогою доказів і окреслює основні її ознаки, як-то: неусвідомленість, безпосередність і раптовість. Так, інтуїція виступає, насамперед, як одна із форм неусвідомленого відображення, пов'язаного з проявами діяльності мислення суб'єкта, і розглядається як неусвідомлена людиною діяльність мислення щодо переробки і узагальнення раніше набутої актуальної інформації [10; 9]. Отже, інтуїція не зводиться ні до раціонального мислення, ні до емоційного наповнення діяльності студентів у процесі їх творчості. Здатність людини думкою скоригувати довгі шляхи руху до істини, минати в увявленні різного роду “проміжні станції” і є суть істинного пізнання. Саме ця ознака інтуїції говорить про те, що процес інтуїтивного пізнання неможливо формалізувати, для нього неможливо виробити певну логічну формулу. Раптовість інтуїтивного висновку є результатом синтетичної діяльності мислення, внутрішні процеси якого часто не усвідомлюються суб'єктом, хоча завдяки їм водночас здійснюється аналіз множинності чинників. Отже, поглиблення знань сприяє звільненню та розвитку інтуїтивних можливостей.

Особливості інтуїтивного процесу визначені Г. Падалкою, а саме: відсутність будь-яких зусиль і ускладнень – дія відбувається легко, без напруження; наявність відчуття впевненості у своїх діях (наприклад, музиканти-педагоги часом твердо переконані, що треба обрати саме такий темп виконання твору, хоч не завжди словесно можуть довести правомірність своєї інтерпретації); швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів (наприклад, фахівці, нерідко, навіть не знаючи художнього твору, можуть з впевненістю впізнати автора, інтуїтивно відчуваючи стиль) [6, с. 118-119]. Означені особливості мають вагоме значення у формуванні вокально-виконавського досвіду.

Здатність студентів до вокально-педагогічної інтерпретації музики як специфічної діяльності свідчить про наявність достатнього рівня вокально-виконавського досвіду. Слід зазначити, що термін “інтерпретація” (лат. *interpretatio* – опис, пояснення, тлумачення) використовується в багатьох галузях знань і вживається для позначення різних за своїм характером процедур. “Художня інтерпретація” використовується в художній критиці та мистецтвознавстві в контексті виконавської діяльності.

Як зазначає О. Щолокова, художню інтерпретацію можна розглядати як творчий процес, спрямований на створення певного (критичного аналізу або популяризації). Він пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної творчості (діяльність автора) до сприймання та відтворення. Аналізуючи індивідуальний або сукупний досвід митців, художня імпровізація може збагатити художні цінності минулого, актуалізувати їх суть, зробити їх близькими і зрозумілими сучасній аудиторії [11, с. 11-12]. Отже, вокально-педагогічна інтерпретація музичних творів передбачає досягнення консолідаційної єдності музики та слова з метою врахування потреб і смаків вихованців.

У зазначеному контексті формування досвіду передбачає стилевідповідність у вокальному виконанні. Її розгляду присвячено низку ґрунтовних музикознавчих і педагогічних робіт (О. Бузова, В. Буцяк, Л. Побережна та ін.), у яких відчуття і відтворення стильових засад композиторської творчості характеризується, насамперед, як здатність до виконавського втілення системи засобів музичної виразності, використаних композитором для відтворення їх певного образного змісту.

Т. Жигінас, поділяючи думку щодо значущості стилевідповідного виконавства, підкреслює, що відчуття стилю у виконавця не має зводитись лише до відтворення суми характерних ознак, змісту і форми, а має враховувати орієнтири гуманістичного підходу. Проблема стилю Т. Жигінас розглядається значно ширше, ніж така, що захоплює сферу розуміння загального світовідчуття композитора. “Не сума специфічних ознак, а склад мислення композитора, темперамент, характер, превалюючі настрої, світогляд знаходять відображення в музиці” [3, с. 24].

Такий підхід сприяє розвитку художньої ерудиції студентів, усвідомленню ставлення до виражальних можливостей образу [7].

З метою підтвердження провідної ідеї щодо консолідаційного згуртування пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчо-продуктивної діяльності, позиція Г. Падалки щодо визначення художнього пізнання як взаємодії сприймання, оцінювання і творення в мистецтві набуває вирішального значення. Зміст мистецької освіти спрямовано на освоєння цінностей мистецтва, художньо-естетичний розвиток вихованців, оволодіння ними різновидами мистецької діяльності. В цьому контексті особливого значення набуває розвиток здатності учнів до сприймання, оцінювання і творення в мистецтві. Художнє сприймання, оцінювання і творення як різновиди навчальної діяльності співіснують у певних зв'язках та відношеннях, що уможлиблює їх вивчення як системного об'єкта [8, с. 88].

Визначаючи специфічність кожного з різновидів діяльності, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають одна одну. Консолідаційне застосування пізнавальної, оцінювальної та творчої діяльності створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій. Зазначимо, що пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів студентів до оволодіння певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання та творчості. Творчі підходи, у свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

Пізнавальна діяльність передбачає накопичення мистецької та педагогічної інформації в єдності з оволодінням студентами фундаментальними знаннями інформаційного характеру в кожному з означених напрямів підготовки. У процесі пізнавальної діяльності розвиваються навчально-пізнавальні та пошукові мотиви. "Мотив" означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкта; мотиви є сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість [4, с. 29]. Реальні спонуки до діяльності та рівень активності в їх реалізації і перетворює цілі діяльності, задані ззовні, у внутрішню потребу особистості, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення [1, с. 131]. Однією з найголовніших властивостей потреб є те, що вони включають тенденцію до активності, спрямовану на певну сферу дійсності, тобто потреби містять тенденцію не до активності взагалі, а до активності у певному напрямі. За визначенням О. Леонтьєва, "предмет діяльності і є її дійсний мотив..., діяльність може бути тільки у тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо особистість прагне повністю реалізувати в діяльності всі свої можливості" [5, с. 146].

Таким чином, мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій у напрямі збудження до діяльності, що викликає активність особистості. Сутність активності особистості у сучасній науковій транскрипції полягає в тому, що "в кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості" [1, с. 113].

Відтак, активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності та створення нового. Отже, провідним мотивом, рушійною силою вокально-виконавської діяльності виступає інтерес до музичного мистецтва як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості.

Великого значення надаємо вдосконаленню процесу активізації пізнавальної діяльності, що має полягати у: спрямуванні студентів на усвідомлення зв'язку змісту між змістом навчального матеріалу й сучасною мистецькою інформацією; орієнтації студентів на самостійне з'ясування й визначення раціональних способів виконання навчально-пізнавальних завдань, на розробку засобів і прийомів організації навчальної діяльності; стимулюванні студентів до втілення теоретичної навчальної інформації у професійно-практичному досвіді.

У зв'язку з цим особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього музичного педагога відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, що впливає на формування вокально-виконавського досвіду. Порівняно з пізнанням, оцінювальна діяльність найбільш продуктивно реалізується в процесі адекватного ставлення до результатів попереднього навчально-фахового досвіду. Оцінювальна діяльність передбачає спонукання студентів до оцінювання та мисленнєвої інтерпретації навчально-практичних дій і операцій, що стимулює студентів до визначення способу продуктивного виконання навчально-фахових завдань.

Суттєвими ознаками реалізації оцінювально-інтерпретаційної діяльності є критичне ставлення студентів до змісту навчальної інформації. У цьому контексті особливого значення набуває оволодіння студентами низкою послідовних і взаємопов'язаних оцінних та інтерпретаційних дій. Активізація мислення студентів факультетів мистецтв з опорою на розвиток їх здатності до критично-аналітичної оцінки й інтерпретації отриманої інформації ґрунтується на оптимальному поєднанні процесів сприйняття та практичного оволодіння необхідними прийомами діяльності. У сфері музично-педагогічної освіти оцінювальна діяльність найбільш плідно реалізується в процесі оволодіння студентами мистецтвом вокально-ансамблевого виконання, художня результативність якого безпосередньо залежить від сформованості їх інтерпретаторських умінь.

Творчий характер мистецтва виконання, варіантна множинність інтерпретації дають підстави стверджувати, що виконання вокальних творів відбувається з урахуванням специфіки слухацької аудиторії, закономірностей світовідчуття. Практика доводить, що слухачі зовсім по-різному реагують на інтерпретацію одного і того ж твору різними виконавцями. В одному випадку бездоганно точно, академічне виконання лишає слухацьку аудиторію байдужою до музичного образу, в іншому – хвилює і приваблює слухачів, викликає інтерес. Отже, важливо сприяти виникненню у майбутніх фахівців установки, своєїрідної націленості на досягнення не просто виразного виконання, а такого, яке могло б зацікавити публіку.

Творча діяльність виступає необхідним засобом підготовки вчителя музичного мистецтва, найважливішим орієнтиром формування їх вокально-виконавського досвіду. Використання стандартизованих засобів засвоєння навчальної інформації та адаптивне відпрацювання відповідних умінь мають поступатись застосуванню широкого діапазону дій перетворювального, активно-конструктивного характеру. Впровадження різних форм творчої діяльності мотивується необхідністю реалізації творчого потенціалу студентів, потребою розвитку їх здатності до неординарного вирішення виконавсько-фахових завдань.

Творча активність має пронизувати музично-виконавський розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва, формувати їх педагогічну майстерність. Активізація навчально-творчої діяльності в нашому дослідженні розглядається як чинник забезпечення формування вокально-виконавського досвіду і передбачає систематичне використання збалансованих комплексів творчих завдань.

Отже, викладені в публікації матеріали щодо обраної тематики дають змогу стверджувати своєчасність та доцільність означеної проблеми та зазначити необхідність розгляду вокально-виконавського досвіду в контексті консолідаційного підходу. Наше дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення даної проблеми в напрямі визначення шляхів забезпечення технологізації формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 334 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Ірпінь, 2001. 995 с.

3. Жигінас Т.В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 196 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 144 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : АПН РСФСР, 1959. 495 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Падалка Г.М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання мистецьких дисциплін у системі педагогічної освіти. Херсон : ХДПІ, 1995. 104 с.
8. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): методичні рекомендації. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. 33 с.
9. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. Київ, 1997. 127 с.
10. Філософія: підручник для вищої школи / За ред. В.Г. Кременя, М.І. Горлача. Харків : Прапор, 2004. 736 с.
11. Щолокова О.П. Основи професійної підготовки майбутнього вчителя. Київ, 1996. 172 с.

The article deals with the peculiarities of the implementation of the consolidation approach during the formation of the vocal-performing experience of the future teacher of music. It is proved that this approach provides interaction of vocal-professional and pedagogical-practical directions of preparation with preserved content of each of them. Each of these areas is characterized by its own specificity and by an inner affinity, and tends to complement each other, interdependence and coexistence. The author notes that the leading idea of forming vocal-performing experience on a consolidated basis is the unification of cognitive, evaluative-interpretive and creative-productive activity.

It is determined that the ability of students to intuitive manifestations influences the success of the formation of vocal-performing experience. Considering intuition as the ability to know the truth through its direct prediction without justification by means of evidence and outline its main features, its unconsciousness, immediacy and suddenness are distinguished. Thus, intuition serves, first of all, as one of the forms of unconscious reflection associated with the manifestations of the activity of the subject's thinking, and is seen as an unconscious person's activity of thinking about the processing and generalization of previously acquired relevant information. Therefore, intuition is not reduced either to rational thinking, or to the emotional content of students in the process of their creativity. The ability of the person to adjust the long paths of the path to truth, to go through the presentation of various kinds of detail, and is the essence of true knowledge. It is this sign of intuition that proves that the process of intuitive knowledge can not be formalized; it is impossible for him to develop a certain logical formula. The sudden intuitive conclusion is the result of the synthetic activity of thinking, the internal processes of which are often not understood by the subject, although thanks to them simultaneously an analysis of the multiplicity of factors is carried out.

Therefore, not only the formation of the future teacher of music of the corresponding interests, motives, knowledge, skills and values, but also the activity of their manifestation, which influences the formation of vocal-performing experience, acquires special significance. Compared with knowledge, appraisal activity is most effectively implemented in the process of adequate attitude to the results of previous training experience. The assessment activity involves encouraging students of the faculties of art to evaluate and think through the interpretation of educational and practical actions and operations that stimulate future teachers of music to identify effective ways of productive performance of educational tasks.

Key words: *formation, experience, vocal-performing experience, future teacher of music, consolidation approach.*

Ольга Якубовська
Olha Yakubovska

ВПЛИВ КИЇВСЬКОЇ ШКОЛИ РЕСТАВРАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ РЕСТАВРАЦІЙНИХ МАЙСТЕРЕНЬ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

THE INFLUENCE OF KYIV SCHOOL OF RESTORATION ON FORMATION OF RESTORATION WORKSHOPS IN KAMIANETS- PODILSKYI NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY

У статті подається стислий огляд формування київської школи реставрації, розглянуто специфіку формування вищої освіти в галузі реставрації. Визначено необхідність формування регіональної реставраційної освіти. Виявлено ознаки впливу київської школи реставрації на формування реставраційної справи у Кам'янці-Подільському.

Ключові слова: реставрація, реставраційні майстерні, культурна спадщина, київська школа реставрації, музейний напрям реставрації.

Розвиток реставрації чітко демонструє загальне ставлення до надбань минулого, культурної спадщини. Історична специфіка формування наукової реставрації та її відображення в освітньому просторі визначають подальший шлях розвитку теорії та практики вітчизняної реставраційної справи.

Якісна та професійна реставраційна справа може існувати лише за умов дотримання наукових методичних засад при підготовці фахівців у галузі реставрації творів мистецтва. Ґрунтовні методичні засади реставраційного фаху в Україні починають формуватися у процесі виокремлення київської реставраційної школи із загальної системи російської реставрації та її функціонування як окремого самодостатнього явища.

Середина ХХ ст. – період характерний бурхливим розвитком фундаментальних досліджень у галузі фізики, хімії, біології. Матеріали і методи реставрації суттєво вдосконалюються, а професія реставратора стає складною і багатогранною: охоплює природничі, історико-мистецтвознавчі та художньо-практичні методи вивчення і збереження пам'яток. У період 1920-1940 рр. існували два центри реставраційної справи – Київ і Львів [7, с. 14]. Реставрація в інших містах розвивалась більш локально та стримано. Завдяки діяльності київської реставраційної школи в Україні були сформовані основні принципи реставраційної науки та специфіка вітчизняної реставрації.

Процес усвідомлення суспільством важливості збереження своїх культурних надбань, а відтак розвитку консерваційної та реставраційної діяльності описано у працях А. Альошина, Ю. Боброва, Л. Ганзенко. Такі тенденції у дослідженнях призвели до формування теорії розподілу підходів до вивчення історії реставрації в окремих країнах і навіть територіальних регіонах, з урахуванням їх історичної та культурної своєрідності (у працях Ч. Бранді, У. Бальдіні, Х. Альтхофера, Р. Марійніссена та ін.). Уперше узагальнено визначення культурно-історичних передумов, часу виникнення й етапів розвитку музейного напрямку реставрації в Україні, з'ясовано характерні особливості київської школи музейного напрямку реставрації у працях Т. Тимченко. Комплексну характеристику мистецької освітньої сфери та культурних процесів в Україні та світі впродовж ХХ-ХХІ ст. подано у працях Р. Шмагало, Г. Покотило, П. Ляшкевич, І. Гнатишин, Т. Бей. Проблеми розбудови мистецької та реставраційної освіти західної України

присвятили свої праці О. Попик, Т. Откович, М. Фомічова; до окремих питань художньо-освітньої сфери регіону ХХ-ХХІ ст. зверталися І. Гуцул, Н. Урсу, А. Шулик, Л. Шерстинюк. Однак ознаки впливу київської школи реставрації на формування регіональної реставраційної освіти не висвітлювалися у джерелах значною мірою.

Розвиток регіональних центрів професійної освіти, зокрема реставраційної, викликає значну цікавість. Осмислення історичної спадщини реставрації на теренах України потребує розгляду не тільки в історичному аспекті, але й педагогічному, оскільки у такому випадку вивченню підлягає проблема становлення та розвитку реставраційної педагогіки, впливають ключові методичні засади та специфічні риси української школи реставрації.

Дослідження та розуміння визначальної ролі регіональної системи художньої освіти є важливим напрямом не тільки історико-педагогічних, але і культурологічних й мистецтвознавчих пошуків. У зв'язку з цим, звернення до регіональних особливостей розвитку художньо-освітньої сфери може стати підґрунтям для вдосконалення художньої освіти в соціокультурних умовах ХХІ ст. [4, с. 498].

Реставраційна освіта України розпочала свій шлях у Київському художньому інституті. 1969 р. з ініціативи О. Тищенка в інституті було засноване відділення реставрації, друге в СРСР (перше – в Ленінграді). До цього реставраційній справі в Україні можна було навчитися лише самотужки, рівень та масштаби реставраційних робіт не відповідали наявним потребам. Науково обґрунтовані програми підготовки реставраторів, що їх склав О. Тищенко, затвердило Міністерство культури СРСР. Відповідно була створена кафедра технології живописних матеріалів та реставрації, яку й очолив О. Тищенко. Освітній процес стараннями завідуючого кафедрою був повністю забезпечений необхідними матеріалами та приладдям. Кафедра реставрації з самого початку своєї діяльності працювала у тісному контакті з кафедрою теорії й історії мистецтва [5, с. 60].

Робота О. Тищенка полягала у переосмисленні вітчизняного та зарубіжного досвіду під час розробки загального напрямку підготовки художників-реставраторів станкового та монументального живопису. Вироблена у цей період методика освітнього процесу, окреслене коло основних фахових дисциплін, структура дипломної роботи зберігають актуальність і по сьогодні.

Слід зазначити що діяльність реставраційних майстерень у Київському художньому інституті починає відновлювати призабуту специфіку київської реставраційної школи у період розпаду Радянського союзу, цей процес відбувався на фоні зміни ставлення суспільства до власної ідентичності, виокремлення власної культурної спадщини та її націоналізації. Діяльність освітня знову повертається до музейної реставрації, як основи наприкінці 1990 рр.

Уперше професія консерватор-реставратор була виокремлена 1984 р. Міжнародною радою музеїв (ICOM-CC). Професійними рекомендаціями Організації об'єднаних реставраторів Європи (E.C.C.O. Professional Guidelines 2011) було розширено та вдосконалено опис професії, укладено кодекс професійної етики, визначено потреби та вимоги до освіти, згідно з якими реставратор повинен: займатися стратегічним плануванням; виконувати діагностику пам'ятки; надавати оцінку стану збереження пам'ятки; складати план консерваційно-реставраційних заходів; розробляти консерваційно-реставраційні програми, проекти; проводити дослідження; виконувати превентивні консерваційні заходи; виконувати консерваційно-реставраційні процеси, документувати будь-яке втручання в пам'ятку; виконувати техніко-технологічні доповіді щодо пам'яток культурної спадщини; надавати консультації та технічну допомогу, рекомендації щодо збереження культурної спадщини; поширювати інформацію, отриману внаслідок обстеження, дослідження та консерваційно-реставраційних заходів; сприяти більш глибокому розумінню фаху; проводити моніторинг: оцінку ефективності консерваційно-реставраційних заходів [9].

Академічна спрямованість реставраційної справи у Київському художньому інституті, а згодом у Національній академії образотворчого мистецтва й архітектури випереджала час, а

тези висунуті у вигляді професійних рекомендацій реставраторам, підпорядковуються і основам навчання реставраторів у академії, досі актуальні. З 2019 р. кафедру очолює кандидат мистецтвознавства, доцент, художник-реставратор вищої кваліфікації Тимченко Тетяна Ростиславівна.

Поряд із загальноосвітніми і загально-фаховими навчальними курсами майбутні реставратори опановують спеціальні дисципліни, зокрема копіювання (з метою засвоєння техніки класичного олійного і темперного живопису), історію, теорію та етику реставрації, музейну справу, експертизу й атрибуцію живопису, палеографію, іконографію, хімію, фізику, біологію, фотосправу.

Під час навчання студенти на практиці засвоюють необхідні для професійного реставратора навички, навчаються працювати з різноманітними за типологією пам'ятками, що надходять з державних музеїв та приватних зібрань. Переважно це твори станкового живопису, написані у техніці олії чи темпері на дерев'яній, полотняній основі, картоні чи металі, а також дерев'яна поліхромна скульптура. Знання, набуті під час навчання, втілюються у дипломній роботі, що передбачає реставрацію двох пам'яток (на полотні і на дереві), а також копію в техніці класичного багатшарового живопису.

Повертаючись до основного завдання реставрації – збереження та відновлення історичних та культурних пам'яток, варто зазначити і масштаби проблеми збереження культурного фонду України. Зокрема варто виділити музеї місцевого значення, які теж потребують постійної підтримки з боку реставраторів, фонди провінційних музеїв представлені величезною кількістю експонатів, які часто перебувають у критичному, аварійному стані.

Кам'янець-Подільський державний історичний музей-заповідник має фондосховища, у яких налічується більше 160 тис. різних пам'яток, третина з яких – твори образотворчого мистецтва, які зберігалися досить хаотично, у неприпустимих умовах, без достатньої вентиляції та контролю температуро-вологісного режиму.

Музейна діяльність в Україні здійснюється на підставі нормативно правових актів та інших документів (угод, договорів, стандартів тощо) [8, с. 192]. Тобто для співпраці з музейною установою необхідно укласти договір чи угоду співпраці, яка б підпорядковувалася закону України про музеї та музейну справу.

Виникнення реставраційних майстерень у Кам'янці-Подільському з глибокою методикою, науково-технічною базою – закономірний процес, з огляду на кількість пам'яток, що потребують консервації та відновлення у місті та регіоні.

При Кам'янець-Подільському державному університеті історія мистецьких спеціальностей розпочалась у 1986 р. підготовкою художників-педагогів, коли відбувся перший набір абітурієнтів (25 осіб) на "Початкове навчання" з додатковою спеціальністю "Образотворче мистецтво".

З 2005 р. додалися нові мистецькі спеціальності 6.020206 "Реставрація творів мистецтва" та 6.020205 "Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво" (спеціалізації мистецтвознавство та сакральне мистецтво [2, с. 58].

Спеціальність "Реставрація творів мистецтва" на базі кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва і реставрації творів мистецтва педагогічного факультету К-ПНУ ім. І. Огієнка дає змогу пройти академічну школу, набутти фахових знань, отримати спеціальну художню професійну освіту майбутнім художникам-реставраторам творів станкового олійного та темперного живопису. Поєднання академічної та реставраційно-технічної складових лежить в основі методики викладання у майстерні реставрації.

Особливість реставраційної освіти полягає в тому, що процес навчання ґрунтується на особистості унікального спеціаліста, якому необхідно бути не лише теоретиком, але і практиком, майстром, професіоналом в унікальній професії. Викладачеві фахових реставраційних дисциплін необхідні періодичні стажування в провідних науково-дослідних реставраційних центрах, самостійна науково-дослідна і творча робота.

Отже, передумовами до виникнення реставраційних майстерень є наявність фонду культурних пам'яток, які потребують реставраційно-консерваційного втручання; освітня база з якісним матеріально-технічним забезпеченням та стійкою академічною традицією; юридично обґрунтований взаємозв'язок музейної та освітньої установи; професійні викладачі-реставратори з практичними навичками та постійною творчою діяльністю в галузі мистецтва та реставрації.

Активна діяльність кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва і реставрації творів мистецтва у напрямі розвитку реставраційної галузі у Кам'янці-Подільському тісно пов'язана з Національною академією образотворчого мистецтва і архітектури. Перші викладачі реставраційних фахових дисциплін – В. Варв'янська, О. Віштаченко, Т. Такіров – випускники академії, фахові реставратори, почали свій науково-педагогічний шлях саме у Кам'янці-Подільському.

Важливим моментом у формуванні методики теорії реставрації є період співпраці кафедри ОДПМ і РТМ з автором більше 60 наукових праць з питань історії, теорії, філософії, термінології реставрації; атрибуції та експертизи пам'яток станкового живопису, професором кафедри техніки та реставрації творів мистецтва НАОМА, Т. Тимченко, яка розробила програму та викладала студентам кафедри фаховий предмет “Експертиза творів станкового живопису”. Згодом діяльність у цій сфері продовжила В. Віштаченко, кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва К-ПНУ імені Івана Огієнка, яка пройшла відповідне стажування у НАОМА та сьогодні забезпечує якісну теоретичну підготовку майбутніх реставраторів..

Вагомим внеском у розвиток спеціальності також стало укладення угоди про співпрацю між Кам'янець-Подільським національним університетом ім. І. Огієнка та Кам'янець-Подільським державним історичним музеєм заповідником, яка оновлюється і вдосконалюється кожного року. Завдяки цій співпраці за 10 років існування реставраційних майстерень до фондів музею було повернуто близько 200 експонатів основного та допоміжного фонду, відновлених за правилами музейної реставрації, доповнених мистецтвознавчими розвідками та реставраційними паспортами. Студентство реставраційної галузі має змогу працювати з музейним фондом, з'являється відчуття особистої причетності та відповідальності за культурні надбання.

Викладацька діяльність фахових практикуючих реставраторів, зокрема О. Віштаченка та Т. Такірова, підтримка з боку науково-педагогічного складу Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури, викладання предмета “Атрибуція творів мистецтва” Т. Тимченко, наукові стажування які проходять викладачі кафедри в академії, сприяли надбанню досвіду та формуванню унікального синтезу наукової роботи та практичної реставраційної діяльності завдяки постійному потоку об'єктів реставрації – пам'яток з фондів Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника.

Студенти починають освоєння спеціальності, вивчаючи теоретичні та практичні фахові та вибіркові дисципліни: історія мистецтва, атрибуція творів мистецтва, копіювання, іконографія, сфрагістика та геральдика, техніки позолочення; охорона історико-культурної спадщини; реставрація живопису.

Музейна реставрація, основні принципи якої закладені ще у період формування вітчизняної реставраційної школи, є основою у формуванні методики викладання фахових дисциплін у реставраційних майстернях К-ПНУ ім. І. Огієнка. Принципи наукової реставрації відображені у діяльності майстерень підпорядковуються правилам, які перекликаються із основними принципами діяльності київської реставраційної школи: мінімальне втручання у структуру пам'ятки; перевага консервації над реставраційними впливами; перевага потоншення та вирівнювання покривних шарів живопису над повним їх видаленням; тонування втраат живопису нейтральним тоном для надання експозиційної цілісності.

Виконанню практичної реставрації передують ґрунтовна теоретична підготовка, яка включає засвоєння основних принципів реставраційної діяльності: основи законодавчої бази щодо

пам'ятко-охоронної справи України, інструкції щодо обліку і зберігання музейних цінностей, причини пошкоджень та руйнувань творів живопису, чинні методики реставрації творів живопису, реставраційні матеріали та обладнання, необхідні для реставрації. Основний час відводиться навчально-практичній роботі з реставрації творів живопису на конкретних експонатах, підібраних за мірою ускладнення завдань.

Виконання консерваційно-реставраційних робіт студентами є не першою ланкою діяльності майбутніх фахівців. Студенти проводять наукові дослідження твору: виконують візуальне та фізико-оптичне дослідження; вивчають супровідну інформацію та каталожні дані; проводять мистецтвознавчу атрибуцію методом порівняння з аналогами. Також пам'ятки фотографують у прямому та бічному освітленні, виконують фотофіксацію в УФ-променях. Виконується візуальний опис твору, а дані вносять у реставраційний паспорт об'єкта. Після детального опису та визначення стану пошкоджень пам'ятки, студент починає під наглядом керівника виконувати реставраційні операції.

Важливою також є праця на виїзних реставраційних практиках, яку в останні роки проводить кафедра, зокрема влітку 2017-2018 рр. відбулися виїзні практики студентів-реставраторів II-V курсів у церкві св. Миколи Чудотворця старообрядницької православної громади с. Білоусівка Сокирянського району Чернівецької області, під час якої студенти під наглядом керівника, асистента кафедри ОДПМ і РТМ О. Якубовської здійснювали відновлення фрагментів царських воріт храму. У 2019 р. відбулась перша міжнародна реставраційна практика студентів IV курсу у м. Тикоцин, Польща, у межах співпраці місцевої громади з приватними реставраційними майстернями м. Варшави, студенти працювали разом із колишніми випускниками кафедри над розкриттям золочених різьблених елементів декору Парафіяльного костелу Святої Трійці м. Тикоцин від пізніших фарбових нашарувань.

Важливу частину підготовки майбутнього реставратора займає практика. Саме практичне виконання реставраційної роботи є невід'ємною складовою підготовки фахівця. Практична самостійна діяльність готує майбутнього реставратора до непередбачуваних ситуацій, швидкої реакції та аналізу проведеної роботи. Практична робота проводиться студентами при підготовці до захисту дипломних проектів бакалавра та магістра. Дипломний проект складається з незмінних трьох складових: теоретичного дослідження, виконання копії за технологією старих майстрів та власне виконання реставрації твору мистецтва.

Загалом ґрунтовні методичні засади реставраційного фаху в Україні починають формуватися у процесі виокремлення київської реставраційної школи в окреме явище з особливим підходом до практичної та наукової сфери. Специфічні риси, які виділяють київську реставраційну школу – це насамперед дотримання вимог музейної реставрації, мінімальне втручання у структуру пам'ятки; перевага консервації над реставраційними впливами; перевага потоншення та вирівнювання покривних шарів живопису над повним їх видаленням; тонування втрат живопису нейтральним тоном для надання експозиційної цілісності. Формування спеціальності “реставратор творів мистецтва” на базі К-ПНУ ім. І. Огієнка – цілком закономірний процес, з огляду на кількість пам'яток, що потребують консервації та відновлення у місті та регіоні. Діяльність майстерень К-ПНУ ім. І. Огієнка підпорядковуються правилам, які перекликаються із основними принципами діяльності київської реставраційної школи.

Детальне вивчення впливів певних мистецьких осередків на формування інших дає змогу окреслити певні ключові риси мистецького життя краю та специфіку реставраційної діяльності як маркера ставлення спільноти до формування та збереження культурної спадщини у регіональному та загальнонаціональному плані.

Список використаних джерел

1. До проблеми створення української школи реставрації у першій третині ХХ ст. : Матеріали доповідей і повідомлень на Всеукраїнській науково-практичній конференції

- [“Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні”]. Житомир : Журфонд, 1997. С. 46-47.
2. Завальнюк О.М. Історія Кам'янець-Подільського державного українського університету в іменах (1918-1921 рр.). Кам'янець-Подільський: Абетка НОВА, 2006. 632 с.
 3. Кафедра техніки та реставрації творів мистецтва [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу: http://naoma.edu.ua/ua/kafedras/fakultet_obrazotvorchogo_mistetstva/kafedra_tekhnki_ta_restavrats_tvorv_mistetstva/kafedra_tekhnki_ta_restavrats_tvorv_mistetstva/.
 4. Кравчук К. Становлення вищої художньої освіти на Хмельниччині: проблеми та перспективи. url: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Kravchuk.pdf>.
 5. Криволапов М.О. Формування та розвиток національної мистецької школи і мистецтвознавчої науки в Україні ХХ століття // Про мистецтво та художню критику України ХХ століття : Вибрані статті різних років. Київ, 2006. 268 с.
 6. Тимченко Т.Р. Государство и реставрация // Художественное наследие. Хранение, исследование, реставрация. 1997. №18.
 7. Тимченко Т.Р. Музейний напрям в реставрації України. Київська школа. 1920-1940 рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. Наук : спец. 17.00.08. “Музеєзнавство; зберігання художніх цінностей та пам'яток архітектури”. Київ, 1998. 22 с.
 8. Юридична енциклопедія : в 6 т. / [ред. Ю.С. Шемшученко]. Київ : Видавництво “Українська енциклопедія” імені М.П. Бажана, 2002. 720 с.
 9. On Practice in Conservation-Restoration Education. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.encore-edu.org/PracticePaper2014.html>

The article is devoted to the signs of the influence of Kyiv School of Restoration on the formation of a restoration workshop in Kamianets-Podilskyi.

The article gives a brief overview of the history of restoration in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University and the department of restoration of works of art. Attention is paid to the peculiarities of the pedagogical process in the restoration workshop during the formation of the profession of restorer.

The attention is paid to the pedagogical activities of T. Takirov, O. Vishtachenko and T. Timchenko, who showed the unique features of the scientists-restorers and artists of Kyiv School of Restoration. Their activities in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University detect their deep inner culture, with other types of art and phenomena of life.

Training of the students takes place in educational workshops, under the guidance of instructors. They restore objects from museums and private collections of Ukraine. Students engaged in “restoration of easel painting works” master restoration of works on supports of wood and canvas painted in oil or tempera.

The educational plan is subdivided into the following cycles: history of art, introduction to restoration (history, methodology, theory, documentation); special photography of works of art; iconography, copying of classical painting, restoration of easel painting works. Besides a number of special disciplines giving an opportunity to conduct research and to document the restoration process is taught.

It is generalized that regional education of restoration is developing in modern educational space and has invaluable importance for the formation of art restorers, who are in-demand by a contemporary labor market.

The main principle of restorers in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University is the conservation of objects from subsequent destruction, minimum interference with fundamental principle of a sight that is why our major task is not to allow the loss of a sight, but renewing or restoring not to disfigure it, preserving everything for the coming generations.

Key words: restoration, restoration workshop, cultural heritage, Kyiv school of restoration, museum direction of restoration.

ВНЕСОК М. ДИЛЕЦЬКОГО У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА XVII СТОЛІТТЯCONTRIBUTION OF M. DYLETSKYI TO THE DEVELOPMENT
OF UKRAINIAN MUSIC OF THE XVII CENTURY

У статті висвітлюється творча діяльність музичного теоретика, педагога, хорового диригента, композитора М. Дилецького, життєтворчість якого є месійною для української музики кінця XVII і початку XVIII століть. Він заклав фундамент нової композиторської школи у Східній Європі, створив теоретичний трактат, у якому обґрунтував композиційні, педагогічні, естетичні і риторичні засади нового партесного стилю – працю, що була основним посібником для навчання кількох поколінь музикантів на східнослов'янських землях.

Ключові слова: *граматика музикальна, партесний спів, співацька капела, музичне шкільництво.*

Постать М. Дилецького, як і його праця “ГраMATика мусикійська” (тобто музикальна – З.Я.), є основоположними у розвитку українського музичного мистецтва. Він заклав фундамент для формування композиторської школи нового часу в Україні, яка згодом увінчалася іменами Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, П. Турчанинова, Г. Львівського та інших яскравих представників “золотої доби” (Б. Кудрик) української церковної музики, творчість яких “... характеризувалась неперевершеними мистецькими творами, які стали вагомим внеском у розвиток європейського музикознавства” [2, с. 45]. Свою “Граматику музикальну” він створив у той період, коли в Україні вже функціонували “ГраMATика словенська” Мелетія Смотрицького (1619 р.) і посібник з риторики Йоаникія Галятівського “Наука альбо способ зложення казання”, на аналогію з якими і прямі текстові паралелі вказує О. Цалай-Якименко у своїй праці “Київська школа музики XVII століття” [10, с. 311, 371]. А європейська музична культура, як вдало запримітив О. Кошиць, уже поповнилась творчістю Дж.П. Палестріни та Орландо Лассо, однак ще не народився Й.С. Бах (1685-1750) та Г.Ф. Гендель (1685-1759).

Постать М. Дилецького, як і його основоположна для розвитку музичного мистецтва праця “ГраMATика музикальна”, сьогодні часто є предметом уваги науковців в Україні та за її межами. Ґрунтовними працями з цього напрямку вирізняються дослідження О. Цалай-Якименко “Київська школа музики XVII століття” (2002) у якій вона окреслює низку припущень про перебіг життєвого шляху Дилецького у 80-90 рр. XVII та у першій чверті XVIII століття. І Герасимова у своєму дослідженні “Николай Дилецкий: творческий путь композитора XVII века” (2010) аналізує основні історіографічні уявлення про М. Дилецького, складені на основі віросповідання та національної приналежності таких дослідників, як Ю. Жилевичуса, О. Цалай-Якименко, В. Протопопова та Ю. Трилупайтене. У працях М. Копиці “Епістолія у лабіринтах музичної історії” (2008) та І. Савчука “Листування Анджея Швальбе з Онисією Шреер-Ткаченко в аспекті українсько-польських культурних зв'язків 1960-1970-х” (2014) побіжно згадується про дискусію між російськими й українськими вченими щодо новознайденого у Львові Петербурзького списку “ГраMATики музикальної” 1723 р. С. Лісецький у дослідженні “Видатні представники українського музичного барокко” (2015) розглядає композиторську творчість М. Дилецького як неоціненний вклад в українську музичну культуру, як узіреть професійної музики того часу в Україні. Автор підкреслює, що його музика і сьогодні конкурентна на музичному ринку. П. Киридон у праці

“Українське музикознавство від XVII до початку XX століття: європейський вибір” (2015) розглядає постать М. Дилецького серед основоположників вітчизняного музикознавства. Про те, що М. Дилецький є однією з ключових персон в історії музичної культури, які зумовили її подальший розвиток, стверджує також Л. Проців у своїй праці “Музична педагогіка в Україні: зустрічі в історії” (2017).

Метою статті є узагальнення і висвітлення багатогранної творчої діяльності М. Дилецького, її значення для розвитку українського музичного мистецтва.

Уперше про себе М. Дилецький заявив “...у віці 20-25 років у Вільно, до того часу вченим майже нічого не відомо про життя митця...” [5, с. 76]. Відомо тільки те, що він народився 1650 р. у Києві, однак ця дата вимагає уточнення. Відомо також, що у 1675 р., навчаючись у Віденській академії, він пише музику, і тоді, у 70-х роках створив перший варіант “Граматики музикальної”. У 1677 р. М. Дилецького запрошують до Смоленська, а згодом (1679 р.) до Москви, де він працював регентом і вчителем церковного співу. На початку XXI століття з'явилися нові дані з біографії Дилецького. О. Цалай-Якименко припускає, що композитор у 80-90 рр. XVII століття та у першій чверті XVIII століття кілька разів повертався до Києва і тут міг працювати в Києво-Могилянській академії, що “Воскресенський канон” написано в 90-х рр. і виконано у 1694 р. на відкритті Богоявленського собору при Академії. Дослідниця стверджує, що вже на початку XVIII століття він їде до Петербурга і пише там останній варіант своєї граматики [10, с. 311; 371].

Загально відомо, що з середини XVII століття з України до Москви запрошували музикантів, хорових диригентів, педагогів, співаків. Так, новий “лінійний” спів (нотація “київським знаменем”) заохочував цар Алексей та патріарх Никон, а за Петра I він стає панівним у Московщині. У новозаснованих монастирях уводяться богослужіння з київським співом. Царський боярин Федір Ртищев у заснований біля Москви монастир стягує ченців із українських монастирів, зокрема з Києво-Печерської лаври. За його ж ініціативи священик Іван Курбатов з Путивля закуповує у Києві церковні книги і привозить із собою співаків, між ними архідиякона Печерського монастиря Михайла та “передового співця, творця строчного співу” Федора Тернопільського. Про велику потребу українців-співаків, їх популярність у Москві свідчать відомі факти розшукування у всіх київських монастирях і Чигирині талановитого співака Йосифа Загвойського московським князем Федором Волконським, якому Богдан Хмельницький заявив, що виїзд Загвойського до Московщини залежатиме винятково від волі співака. Митрополит Сильвестр Косів відмовився відпустити до Москви співака Ваську Пікулинського. Тому велика потреба Москви в українських співаках не завжди задовольнялась [1, с. 691-718]. Росії були потрібні фахівці для запровадження у церковну практику багатоголосого співу. Серед композиторів і диригентів назвемо Ф. Тернопольського, І. Календу, С. Пекалицького, але найбільший внесок у цю справу зробив М. Дилецький, який розгорнув там широку діяльність з кінця 70-х р., а згодом на початку XVIII ст. у Петербурзі. Очевидно, переїзд Дилецького до нової столиці Російської імперії пов'язаний з реформуванням Хору государевих півчих дяків у Придворну співацьку капелу й впровадженням у хорову практику, перенесену з України на початку XVIII ст., малолітніх хлопчиків. М. Дилецький брав участь у формуванні цього колективу, він тоді, у 1723 р., завершив останній варіант своєї “Граматики музикальної” (зауважмо – мова праці староукраїнська на відміну від смоленського і московського варіантів цієї граматики). Відтак, очевидно, що Придворна співацька капела формувалася головним чином з українців. Наприкінці XVII століття музика, педагогічні та музично-теоретичні ідеї М. Дилецького набули широкого розповсюдження і в Україні. Його хорові твори співали всюди. В архівах багатьох українських міст, зокрема Києва і Львова, зберігаються рукописи його творів. Дилецький неодноразово підкреслював, що він народжений у Києві, а своєю диригентською, педагогічною і, зокрема, працею “Грамматика музикальна” продовжує і розвиває традиції української музичної культури [4, с. 115].

У європейській музичній культурі того часу активно застосовувалась система гексакордів, оскільки поняття мажору й мінору в музичному мисленні ще остаточно не утвердились, гармонічна система була тільки “в передчутті”. У цей час М. Дилецький свідомо застосовує мажор та мінору, формулює точні правила побудови акордів, голосоведення, визначення несформованого тоді жанру фуґи, впритул наближається до теорії темперації, яка остаточно утвердилась в європейській музичній практиці у творчості Й.С. Баха [3]. Він також формує філософсько-естетичні засади хорової творчості, розширює систему засобів музичної виразності, застосовує палітру звукообразності за рахунок застосування тембрових, регістрових, динамічних контрастів, зіставлень *solo*, *tutti*, малих ансамблевих груп тощо. Музично-теоретичні та естетичні інновації М. Дилецького привнесли до церковного співу нове звучання хору, нову манеру співу, майстерність та артистизм хористів, піднесли авторитет вітчизняних хорових традицій та найвищі щаблі досконалості [6, с. 75].

“Грамматика” М. Дилецького стала першим із музично-теоретичних трактатів, які детально пояснили технічну суть лінійної нотної системи, партесного співу і партесної композиції. У ній він уперше виступив на захист “вільних” прийомів композиції, розглядаючи музику як мистецтво емоційне і творчо живе, по суті вперше узагальнив музично-теоретичні знання, доти засвоювані переважно через усну традицію. Опираючись на праці вітчизняних та західно-європейських учених-мислителів та музикантів, він застосував грецький та латинський хорал [9], уперше систематизував основні положення партесного співу, правила композиції, а також помістив багато вправ для виховання навичок композиції та хорового диригування. Запропонована ним термінологія надовго утвердилася в теоретичній, педагогічній практиці шкіл і композиторів, мала величезне практичне значення та сприяла плідній діяльності багатьох співаків і регентів другої половини XVII й початку XVIII століття. Окрім того, “Грамматика” вважається першим зі збережених наукових творів, у яких описане Квінтове коло [11, с. 32-40].

Початок XVIII століття тісно пов'язаний зі становленням музичного шкільництва. Відомими на той час в Україні і за її межами навчальними закладами були Глухівська школа, вокальні та інструментальні класи у Харківському казенному колеґіумі, Новгород-Сіверська школа, засновані у 1730-х рр. Подібні освітні установи виховували та навчали професійних співаків і музикантів, а випускників цих закладів часто запрошували до царського двору. Відомо також, що сотні європейських музикантів служили вчителями музики в родинах українських вельмож. Так, у “...палаці гетьмана К. Розумовського працювали як маєткові вчителі італійські композитори Д. Асартіа, Д. Паїзіелло, Д. Сарті, музично-педагогічні напрацювання яких сприяли піднесенню українського музикознавства” [2, с. 45].

У “Грамматиці музикальній” М. Дилецький висуває також прогресивні педагогічні ідеї. Для нього близькою є київська концепція освіти слов'яно-греко-латинських (братських шкіл), заснована на поєднанні східного (православного українського) та західного (за структурою і змістом) елементів освіти, національних та європейських культурно-освітніх традицій. Його естетичні погляди були передовими для свого часу, він, як гуманіст, убачав у музиці живе активне мистецтво, здатне надихати людину, відтворювати її почуття й настрої. Не користуючись термінами “мажор” і “мінору”, Дилецький розрізняв музику радісну і жалібну залежно від її мажорної чи міноруної основи. Важливою є думка М. Дилецького про властивість музики викликати і відтворювати живі людські почуття. Прагнучи полегшити навчання дітей музичної грамоти та співу з нот він у “Грамматиці” подає відомості про найчастіше вживані ноти і тривалості: “такти”, “полутакти”, “чвертки”, “ламані” (вісімки), про спосіб хорового диригування. Дилецький ілюструє свої положення розробленими ним схемами, таблицями тощо [8]. “М. Дилецький як педагог-реформатор європейського масштабу збагатив і демократизував традиції музичного виховання, які склались ще раніше в Україні у практиці братського шкільництва, створив диференційовану систему загальної та спеціальної музичної освіти... Талановита особистість, високий професіонал самовідданою посвятою свого життя, праці

на педагогічній ниві забезпечив чи не найвище піднесення музичної педагогіки на всьому східнослов'янському обширі, і щодо цього він не має в нашій країні аналогів ані в подальші віки, ані в нашому сьогоденні” [10, с. 311-312]. Все це свідчить про значний педагогічний досвід М. Дилецького, широту його інтересів.

Отже, постать М. Дилецького є знаковою для української та європейської музичної культур. Він є “автором школи мистецтва співу західного напрямку. Справді, як теоретик і педагог М. Дилецький створив власну концепцію партесної музики, до прихильників якої належали визначні європейські композитори кінця XVII – початку XVIII ст.” [7, с. 25]. Підсумувавши більш ніж столітній процес розвитку хорової музики, Дилецький заклав основи партесного співу, що стало вершиною розвитку української барокової музики.

Список використаних джерел

1. Барвінський В. Огляд історії української музики // Історія української культури. Тиктора, 1937. Вид. I. Зшиток 15. С. 691-718.
2. Киридон П. Українське музикознавство від XVII до початку XX століття: європейський вибір // Естетика і етика педагогічної дії. Полтава, 2015. Вип. 9. С. 45.
3. Кошиць О. Про українську пісню й музику. Репринтне видання. Київ, 1933. 48 с.
4. Лісецький С.І. Видатні представники українського музичного бароко (творчі досягнення С. Пекалицького і М. Дилецького) // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2015. №1.
5. Проців Л.Й. Музична педагогіка в Україні: зустрічі в історії // Музичне мистецтво в освіті логічному дискурсі. 2017. №2. С. 76.
6. Проців Л.Й. Музична педагогіка в Україні: зустрічі в історії // Музичне мистецтво в освіті логічному дискурсі. 2017. №2. С. 75.
7. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. Воспоминания. М. : Языки слав.культуры, 2002. С. 25.
8. Смоленский С.В. Мусикійская граматика Николая Дилецкаго. Типография М.А. Александрова, 1910. 175 с.
9. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник. Тернопіль, 2003. 352 с.
10. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII століття. Київ-Львів-Полтава, 2002. С. 311, 371.
11. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII століття. Київ-Львів-Полтава, 2002. С. 32-40.

The article deals with the creative activity of the musical theorist, teacher, choral conductor, and composer M. Dyletskyi, whose creative work is of great importance for Ukrainian music of the late XVII and early XVIII centuries. He laid the foundations for a new composer school in Eastern Europe, created a theoretical treatise, which substantiated the compositional, pedagogical, aesthetic, and rhetorical principles of a new part style – the work that was the main guide to teaching several generations of musicians in the East Slavic lands.

The personality of M. Dyletskyi, as well as his “Music Grammar”, the fundamental work for music development, are the subjects of current researches in Ukraine and abroad. The research of O. Tsalai-Yakymenko “Kyiv School of Music of the XVII Century” (2002) gives some facts of Dyletskyi’s life in 80-90s of the XVII and in the first quarter of the XVIII century. I. Herasymova in her study “Nikolai Diletskii: The Creative Way of a Composer of the 17th Century” (2010) analyses the main historiographical facts about M. Dyletskyi, compiled on the basis of the religion and nationality of such researchers as: Y. Zhyliavychus, O. Tsalai-Yakymenko, V. Protopopova and Y. Trylupaitene. The works of M. Kopytsia “Epistolium in the Labyrinths of Music History” (2008) and I. Savchuk “The Correspondence of Andrzej Schwalbe with Onysia Schreier-Tkachenko in the Aspect of Ukrainian-Polish Cultural Relations of the 1960-1970s” (2014) reveal the discussion between Russian and Ukrainian scholars about the St. Petersburg list of “Music Grammar” (1723) found in Lviv. S. Lisetskyi in his study “Prominent Representatives of the Ukrainian Music

Baroque” (2015) considers M. Dyletskyi's composing work as an invaluable contribution to Ukrainian musical culture giving the example of professional music of that time in Ukraine; the author emphasizes that M. Dyletskyi's music is still competitive today. P. Kyrydon in his work “Ukrainian Musicology from the XVIIth to the Beginning of the XXth Century: European Choice” (2015) considers M. Dyletskyi's figure among the founders of the national musicology. The fact that M. Dyletskyi is one of the key figures in the history of musical culture, which led to its further development, is also argued by L. Protsiv in the work “Music Pedagogy in Ukraine: Meetings in History” (2017).

Key words: music grammar, part singing, singing chapel, music schooling.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 796.011.3

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.203-208

Сергій Бабюк, Тетяна Федірчук
Serhii Babiuk, Tetiana Fedirchuk

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS

У статті висвітлюється проблема формування цілісної особистості молодшого школяра засобами фізичного виховання. Здійснено психолого-педагогічний аналіз проблеми застосування особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні молодших школярів. Визначено сутність та зміст поняття “особистісно зорієнтований підхід у фізичному вихованні”.

Ключові слова: *фізичне виховання, особистісно зорієнтоване виховання, фізичний розвиток, рухова підготовленість, особистість молодшого школяра.*

Сучасна педагогічна система особистісно зорієнтованого підходу потребує подальшої розробки в різних напрямках виховного впливу. Особливо актуальною є проблема використання педагогічних інновацій у галузі фізичного виховання, де сучасний освітньо-виховний процес зорієнтований на функціональне виконання вчителем педагогічних обов'язків, і особлива увага зосереджена на зовнішньо-процесуальних рольових діях, а не на особистості учня, його індивідуальності. Для такої ситуації характерним є переважання зовнішніх указівок, а учні виступають об'єктами педагогічних впливів. Водночас, у роботі вчителів фізичної культури спостерігається схематичність, яка базується на механічному запозиченні “передового педагогічного досвіду”, а не на власній педагогічній концепції, зумовленій професійним рівнем методологічної культури.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу в школі, спрямованих на гуманізацію навчання й активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечить інтенсивне оволодіння комплексом знань, умінь і навичок та сприятиме гармонійному розвитку особистості. Такою моделлю є особистісно зорієнтований педагогічний процес, який базується на гуманістичних напрямках філософії, психології та педагогіки і передбачає сприйняття кожного вихованця як унікальної особистості, як суб'єкта навчально-виховного процесу (І. Бех, О. Бондаревська, І. Зязюн, О. Савченко, Г. Селевко, І. Якиманська та ін.). Психологічним підґрунтям гуманістичного напрямку педагогічної науки є теорії зарубіжних і вітчизняних учених (А. Адлер, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.).

Загальноприйнятим є визначення фізичного виховання як “...соціально-педагогічного процесу цілеспрямованого на зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих

рухових навичок та умінь” [8, с. 34]. Підтримуючи думку вітчизняних учених (М. Арєф’єв, Г. Єдинак, О. Дубогай, Л. Волков, О. Матвєєв, Б. Шиян та ін.), розглядаємо фізичне виховання як комплексне поняття, яке не обмежується розвитком фізичних здібностей, а органічно включає в себе й особистісну характеристику людини, її духовні, фізичні і ціннісно-мотиваційні якості. Забезпечення фізичної і духовної досконалості на всіх вікових етапах розвитку дитини можливе через системне розв’язання педагогічних і соціальних проблем, тобто розуміння і реалізацію цих важливих завдань у діалектичній єдності. Критерієм їх усвідомлення служить реальна практика, яка проявляється у різних видах і формах діяльності: педагогічній, сімейній, громадській, фізкультурно-оздоровчій, рекреаційній тощо.

Раціональне співвідношення розумового і фізичного виховання, особливо в дитячому віці, вважалося одним із найважливіших принципів у розробленій ним системі шкільної освіти. Вчений уважав, що “...будь-яка одноманітна діяльність втомлює, пригнічує молоду людину і вбиває в неї самостійність. Необхідно, щоб розумове і фізичне виховання йшли паралельно, інакше ми порушимо правильний хід розвитку в тих органах, які залишаються без вправи” [5, с. 9]. П. Лєсгафт прагнув обґрунтувати систему фізичного виховання відповідно до фізіологічних закономірностей і вікових особливостей дітей, що послужило підставою для формування педагогічних принципів послідовності, поступовості, гармонійності фізичного розвитку. Він вважав, що до учнів у процесі фізичного виховання треба підходити як до особистостей, що прагнуть до самовдосконалення. Висуваючи основні завдання освіти, які передбачають вироблення в особистості свідомого відношення до своїх дій, П. Лєсгафт прагнув розвинути в дитині бажання самовдосконалення шляхом поступового наближення до ідеалу [5, с. 129-132].

Разом з тим, паралельно продовжуються педагогічні дослідження і впровадження ідей гуманістичної психолого-педагогічної науки в сферу фізичного виховання. Під час фізичної діяльності духовні якості активізуються через засвоєння спеціальних знань, створення особистісно розвивальних ситуацій та свідоме ставлення дитини до певної діяльності. Джерелом духовних сил дитини є відчуття життєрадісності, бадьорості, невтомлюваності, чому сприяє розвиток витривалості та сили, виховання почуття краси рухів, гармонійності природи. На думку В. Сухомлинського, найбільш раціональними шляхами удосконалення особистості повинні стати ефективні засоби і методи духовного виховання, нові знання про використання фізичних і психологічних можливостей організму у сфері фізичної культури [7, с. 204].

Необхідність розробки проблем особистісно зорієнтованого фізичного виховання детермінується змінами у парадигмі під час розбудови національної школи України, сучасними досягненнями психолого-педагогічної і методичної науки та досвідом роботи вчителів-новаторів, здобутками використання диференційованого та індивідуального підходу у навчально-виховному процесі, недостатнім рівнем здоров’я та фізичної підготовки учнів тощо.

Проблемі особистісно зорієнтованого фізичного виховання, тобто виховання, яке орієнтується на кожного учня і шукає шлях, яким чином розвинути прагнення школяра до самоудосконалення, гармонійного фізичного розвитку – приділили увагу у своїх дослідженнях О. Дубогай, О. Козленко, Ю. Копилов, О. Матвєєв, В. Столітенко, Н. Фролова, В. Якимович та ін. Особливість особистісно зорієнтованого фізичного виховання полягає в підвищенні уваги й удосконаленні інтелектуального, психологічного та фізичного розвитку кожної дитини засобами фізичної культури.

Методологічною основою особистісно зорієнтованого фізичного виховання є положення О. Дубогай щодо вдосконалення дитини відповідно до її конституційно-типологічних, психофізіологічних і соціальних особливостей росту і розвитку [4, с. 32-33]. На думку автора, особистісно зорієнтоване фізичне виховання ставить за мету підтримку і розвиток природних властивостей школяра, особливо його здоров’я, індивідуальних психофізіологічних та рухових можливостей, допомогу в становленні його соціальності, культурної ідентифікації, самоудосконалення фізичного стану організму.

Вивчаючи особливості фізіологічного і фізичного розвитку дітей 6-10 років, учені відмічають, що саме в цьому віці закладається фундамент подальшого фізичного розвитку, формуються основні уміння і навички. З фізіологічної точки зору, цей віковий період відносно спокійний, ріст і функціональний розвиток нервової, дихальної і серцево-судинної систем триває досить рівномірно.

Розглядаємо особистісно зорієнтований підхід у фізичному вихованні молодших школярів як освітньо-виховний процес, що дає змогу кожному вихованцю усвідомити себе особистістю, відповідальним суб'єктом власного фізичного і духовного розвитку, і, спираючись на свої природні здібності, за допомогою різноманітних фізичних вправ самовиразитися, досягти успіху у навчальній і фізкультурній діяльності [3, с. 18-23]. Таке визначення дає більш точне та ємне уявлення про особистісно зорієнтований підхід, орієнтує у визначенні цілісної системи реалізації даного підходу у процесі фізичного виховання, який спрямований на формування та розвиток гармонійної особистості.

Визначимо основні компоненти системи реалізації особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні молодших школярів, а також етапи її функціонування.

На першому пропедевтичному етапі необхідно визначити основну ціль особистісно зорієнтованого підходу, яка полягає у формуванні цілісної особистості учнів закладів загальної середньої освіти засобами фізичної культури.

Виходячи з вищевикладеного, можна визначити завдання особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні молодших школярів:

- урахування та розвиток індивідуальних фізичних, пізнавальних і творчих здібностей кожної дитини;
- своєчасне виявлення, ініціювання, використання індивідуального досвіду учня, виховання потреби у самовдосконаленні та саморозвитку особистості;
- формування індивідуального стилю рухової діяльності кожного школяра, яка зорієнтована на його потенційні можливості, на задоволення особистісних потреб і соціальних запитів;
- виховання соціально значущих моральних та індивідуально-психологічних якостей особистості [1, с. 45-47].

Для ефективного вирішення завдань особистісно зорієнтованого фізичного виховання виокремимо такі оптимальні умови:

- визначення цілей діяльності згідно з наявним рівнем психофізичного розвитку кожної дитини;
- урахування моральних і духовних цінностей, які сприятимуть саморозвитку і самореалізації особистості;
- культивування цінностей здорового і гармонійно розвинутого тіла у взаємозв'язку з високим рівнем інтелектуального розвитку і розумової працездатності;
- надання можливості вільного вибору засобів фізичної культури певної спрямованості для оптимального фізичного розвитку особистості учня в залежності від цільової детермінації.

Окрім цілей і завдань важливо визначити основні методичні принципи реалізації особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні молодших школярів:

- принцип суб'єктності відносин у процесі фізичного виховання передбачає поступове перетворення учня з об'єкта ("вчися у вчителя") в суб'єкт ("учися бути вчителем") діяльності. Зміну статусу школяра в системі педагогічної взаємодії;
- диференціація об'єму, інтенсивності та спрямованості навантажень в залежності від рівня психофізичних можливостей і стану здоров'я учнів забезпечить підвищення розумової і фізичної працездатності під час організованих форм навчання і фізичного виховання;
- принцип індивідуалізації режимів рухової життєдіяльності відповідно до особистісного розвитку кожної дитини передбачає систематичні знання про дитину, стан її здоров'я, фізичний та емоційний розвиток і здатність до пізнання, за допомогою чого можливим

стає узгодження стадій розвитку особистості, своєчасного визначення сильних сторін та потреб кожної дитини відповідно до вимог навчальної діяльності [3, с. 26-27];

- інтеграція пізнавальної та рухової діяльності на загальноосвітніх уроках передбачає розвиток і прояв пізнавальних процесів дитини, таких як уявлення, мислення і сприйняття не ізольовано, а в контексті з руховим розвитком [6, с. 8];
- гармонійність формування і розвитку духовних і фізичних здібностей, а також особистісних психологічних якостей молодших школярів.

Етап діагностування включає в себе: визначення індексу фізичного розвитку на основі антропометричних даних, експрес-оцінювання психофізіологічного стану кожного учня, тестування рухової підготовленості дітей до навчання, визначення індивідуального рухового віку і ступеня його відповідності календарному віку молодших школярів, визначення рівнів психофізичних можливостей учнів початкових класів, як комплексного показника, на основі вищезазначених параметрів.

Організаційний етап включає вибір і впровадження у фізичне виховання молодших школярів різноманітних методів, засобів рухової діяльності і форм організації занять.

На основі використання особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні актуальним стає визначення таких методів рухової діяльності, які допоможуть кожній дитині відчути особистий успіх і стимулюватимуть до подальшого докладання певних зусиль щодо активізації своїх здібностей. З огляду на особливості психофізіологічного і фізичного розвитку молодших школярів, а також враховуючи основні положення теорії фізичного виховання, обрано провідні методи діяльності в межах особистісно зорієнтованого підходу – ігровий і змагальний.

Через ігрову діяльність дитина легше входить у світ знань і рухів, швидше оволодіває духовними цінностями. Так само як і змагальна діяльність, ігри допомагають школярам відчути радість від реалізації своїх фізичних і розумових сил, стимулюють творчу активність, самостійність, ініціативу тощо [2, с. 109-110]. На нашу думку, такі методи діяльності допомагають на практиці реалізувати провідні принципи особистісно зорієнтованого фізичного виховання.

Основні форми організації занять, які обиралися для реалізації особистісно зорієнтованого підходу – це ті, що застосовуються традиційно, але не всіма вчителями початкової школи і, особливо, в малих містах: ранкова гімнастика до занять, уроки фізичної культури, фізкультурні хвилинки, рухливі перерви, туристські подорожі, фізкультурні свята, змагання. Додатково застосовували дидактичні і рухливі ігри на загальноосвітніх уроках та пропонували індивідуальні домашні завдання з фізичної культури, спираючись на індивідуальний профіль рухової підготовленості кожного учня.

Стимульовально-мотиваційний етап включає: мотивацію вчителя на наступну діяльність, формування позитивної установки на зміну об'єктного на суб'єктний підхід до вихованців; орієнтацію учнів на саморозвиток і самореалізацію особистості за допомогою занять фізичною культурою; постановку особистісно значимих орієнтирів фізкультурно-розвивальної діяльності, як основних стимулів самовдосконалення; різноманітні прийоми заохочення.

Для того, щоб дитина свідомо й активно включалась у певну фізкультурну діяльність, виступала в ній як суб'єкт, вона повинна усвідомлювати особистісно значиму мету цієї діяльності. Це означає, що для залучення особистості школяра до процесу фізичного вдосконалення, необхідно, перш за все, аргументовано переконати дитину в певній значимості цих занять для її індивідуального здоров'я, самоствердження, майбутнього життя тощо.

Своєрідними орієнтирами особистісного розвитку можуть бути як нормативи обов'язкового державного тестування фізичних якостей, так і визначення індивідуального профілю рухової підготовленості до навчання, а також норм постави, належної ваги тіла, експрес-оцінка психофізіологічного стану дитини тощо.

У наш час у закладах загальної середньої освіти учнів заздалегідь не знайомлять із можливими орієнтирами індивідуального фізичного розвитку, не доводять у повній мірі необхідні

вимоги і реальні шляхи одержання методичної допомоги, не дають повного арсеналу можливих засобів і способів досягнення фізичного вдосконалення. Тому, крім усвідомлення мети, учні повинні бути добре обізнаними з нормами фізичного розвитку та його компонентами в динаміці індивідуального росту і розвитку (в контексті окремого уроку, семестру, навчального року і подальшого життя).

Нормативи фізичного виховання позначають крайню межу домагань, однак діапазон цих вимог повинен бути досить вільним. Не всі діти можуть досягти належних результатів у кожному виді фізкультурної діяльності, але, навіть, будь-яке досягнення і зрушення у бік поліпшення результату потребують позитивної оцінки, підтримки та заохочення з боку вчителів, батьків та однолітків.

До прийомів заохочення відносимо: позитивні записи у щоденнику, фотографування переможців окремих тестових вправ для класної газети, участь у змаганнях різного рангу, святах “Краси і здоров’я”, словесні заохочення, похвала з боку вчителів, батьків і однолітків; виставлення позитивних оцінок не лише за кінцевий результат, а і за позитивні зрушення у фізичному розвитку, руховій підготовленості, за ініціативу, активність, красу рухів, тобто за сам процес самовдосконалення школярів.

Етап контрольно-оцінний реалізується через: залучення учнів до контролю за рівнем розвитку фізичних якостей (парні й групові форми взаємоконтролю, самоконтроль, складання номограм фізичної і рухової підготовленості у “Щоденнику зміцнення здоров’я” кожної чверті, заповнення разом з батьками “Паспорту здоров’я” щомісячно), участь учнів у визначенні недоліків фізичного розвитку, постави, (взаємо- і самоаналіз); надання учням можливості самостійно чи за допомогою батьків порівнювати отриманий ними результат із критеріями еталону, які були визначені за мету самовдосконалення, визначення змін у розвитку пізнавальних здібностей (за допомогою порівняння оцінок із загальноосвітніх предметів), оцінку креативного розвитку особистості за допомогою оцінок з малювання і співів, участі у виставках дитячої творчості і художньої самодіяльності та проявах фантазії і винахідливості, незалежне експертне оцінювання вчителями і батьками змін морального та індивідуально-психологічного розвитку дитини.

Особистісно зорієнтований підхід у фізичному вихованні:

- розкриває та актуалізує внутрішні резерви здоров’я, психофізичні можливості та духовні цінності особистості;
- передбачає ставлення до дитини як до свідомого суб’єкта навчальної і фізкультурної діяльності, здатного створити власну систему цінностей;
- реалізується через діяльність, яка передбачає культивування цінностей здорового і гармонійно розвинутого тіла у взаємозв’язку з високим рівнем інтелектуального розвитку і розумової працездатності;
- надає можливість вільного вибору засобів фізичної культури певної спрямованості для оптимального психофізичного розвитку особистості учня в залежності від цільової детермінації;
- сприяє успішній соціалізації молодшого школяра в освітньому просторі.

Отже, оптимальним способом реалізації особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні є необхідність зробити її сферою самоствердження особистості дитини, її соціалізації засобами фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини // Початкова школа. 2001. № 2. С.3-8.
2. Ведмеденко Б.Ф. Виховання в учнів звички займатися фізкультурою і спортом // Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С.109-113.

3. Вільчковський Е.С., Козленко М.П., Цвек С.Ф. Система фізичного виховання молодших школярів : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 232 с.
4. Дубогай О.Д. Особистісно-орієнтовані підходи у фізичному вихованні школяра // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. "Фізична культура, спорт та здоров'я нації". Вінниця, 1998. С. 32-36.
5. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / Избр. пед. соч. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1952. Т.2. 336 с.
6. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников : автореф. дис... д-ра пед. наук. Киев, 1983. 37 с.
7. Сухомлинський В.А. Проблема виховання всесторонне розвитої людини : В 5 т. Київ : Рад. школа, 1979. Т.1. 214 с.
8. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2001. Ч.1. 272 с.

The article deals with the problem of forming junior pupil's whole personality by means of physical education. The author has made psychological and pedagogical analysis of the problem of applying a personality-oriented approach in junior pupils' physical education. The essence and content of the concept "personality-oriented approach in physical education" are determined.

Modern pedagogical system of personality-oriented approach requires further development in various directions of educational influence. The problem of use of pedagogical innovations in the field of physical education is of great importance, as current educational process is oriented on the teacher's functional responsibilities, and special attention is focused on external procedural role actions, but not on the personality of the pupil and his individuality.

The methodological basis of personality-oriented physical education is the principle of the child's perfecting in accordance with his / her constitutional-typological, psycho-physiological and social peculiarities of growth and development. Personality-oriented approach in physical education of junior pupils is considered as an educational process, which gives each pupil the opportunity to realize oneself as a personality, responsible subject of one's own physical and spiritual development; and, based on one's natural abilities with the help of various physical exercises to express oneself and reach success in educational and sports activities.

The basic components of the system of realization of personality-oriented approach in physical education of junior pupils, as well as the stages of its functioning are determined: propaedeutic, diagnostic, organizational, stimulating and motivational.

For effective solution of the tasks of personality-oriented physical education, a set of optimal conditions and basic methodological principles of the implementation of a personally-oriented approach in junior pupils' physical education are determined.

The conclusion is made that the optimal way to implement a personality-oriented approach in physical education is the need to make it a sphere of self-affirmation of the child's personality, and his / her socialization by means of physical training and sports.

Key words: *physical education, personality-oriented education, physical development, motor preparation, personality of junior pupil.*

УДК 378.147:371.13

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.209-215

*Тетяна Бабюк, Інна Перепелюк
Tetiana Babiuk, Inna Perepeliuk*

ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

PRESCHOOL TEACHER'S READINESS TO THE FORMATION OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGICAL BEHAVIOR OF SENIOR PRESCHOOLERS

У статті з'ясовано сутність поняття "готовність вихователя до формування у старших дошкільників еколого-валеологічної поведінки". Проаналізовано зміст загальної готовності вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку та готовності до здійснення екологічного виховання дітей і на цій основі визначено уміння та риси, необхідні для успішного формування в дітей старшого дошкільного віку еколого-валеологічної поведінки. У готовності до роботи з дітьми дошкільного віку визначено методичний, соціальний та психологічний компоненти. Грунтуючись на особистісно-діяльнису підході та аналізі еколого-педагогічної готовності вихователів, виокремлено критерії та показники визначення рівня досліджуваної готовності.

Ключові слова: особистісно-діяльнису підхід, готовність вихователя до формування у старших дошкільників еколого-валеологічної поведінки, екологічна освіта, старші дошкільники.

Екологічне та валеологічне виховання має здійснюватися з дошкільного дитинства, коли закладаються перші підвалини світогляду та практичної взаємодії з предметно-природним середовищем. Фахівець дошкільної освіти, як носій екологічної культури, має бути обізнаним у сучасних екологічних проблемах та ерудованим у галузі природознавства, мати розвинену потребнісно-мотиваційну сферу спілкування з природою, сповідувати еколого-гуманістичну модель виховання, мати сформоване ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, володіти методикою екологічного та валеологічного виховання дошкільників.

У сучасній науці наявні значні напрацювання з проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до еколого-валеологічної педагогічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики еколого-валеологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвиненою екологічною свідомістю, несформованою системою цінностей і пріоритетів, недостатнім рівнем еколого-валеологічної культури не може повноцінно розвивати нове екологічне та валеологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Різні аспекти еколого-валеологічного виховання дошкільників висвітлено в роботах Г. Беленької, Н. Горопахи, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Д. Струннікової, Г. Тарасенко, Н. Яришевої. Науковці стверджують, що успішність еколого-валеологічного виховання дітей безпосередньо залежить від професійної еколого-валеологічної педагогічної підготовки вихователів.

Проблему готовності особистості до будь-якого виду діяльності досить широко представлено в науковій літературі. У цьому зв'язку, перш ніж з'ясувати сутність поняття "готовність вихователя до формування в дітей еколого-валеологічної поведінки", розглянемо суміжні поняття: "готовність до професійної діяльності", "готовність до педагогічної діяльності", "готовність вихователя до роботи з дітьми", "готовність до еколого-педагогічної діяльності".

Готовність до професійної діяльності – це якісне психологічне новоутворення особистості, яке дозволяє свідомо й самостійно здійснювати професійну діяльність на всіх рівнях (планування, виконання, контроль, аналіз) [2, с. 44].

У сучасних публікаціях поняття професійної готовності вживається в різних значеннях, а іноді навіть ототожнюється з іншими поняттями, такими як професійна компетентність, професійна підготовка, тому в дослідженні будемо виходити з того, що підготовка до професії – це процес формування готовності до неї, орієнтація на виконання певних трудових завдань, а готовність до праці є результатом професійної підготовки.

Сучасні дослідники визначають готовність до педагогічної діяльності як сформованість рис особистості, що визначають загальнокультурний рівень світогляду, професійних умінь та творчого потенціалу.

Розмірковуючи про підготовку фахівця нової формації, В. Радил виокремлює три рівноцінні сторони педагогічної діяльності: виховну, навчальну та дослідницьку. При цьому як провідні якості виділяє коадаптаційну майстерність, мобільність та дослідницьку компетентність [5, с. 29].

Останнім часом основною тенденцією вивчення готовності до педагогічної діяльності є розгляд її як інтегрального особистісного утворення, до складу якого входять певні компоненти. У багатьох сучасних дослідженнях із проблем професійної підготовки як складові професійної педагогічної готовності визначаються мотиваційна, теоретична та практична.

Мотиваційна готовність постає у формі психічного, активно дієвого стану особистості як складна система її інтегративних властивостей. Характеристиками мотиваційної, вольової, емоційної сфери є: мотиви, мета, завдання, ставлення, ціннісні орієнтації, психологічні позиції; професійні домагання, професійна самооцінка, самоусвідомлення себе як професіонала; психічний та емоційний стани; задоволеність працею, її процесом та результатом.

Показники теоретичної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності детально розглянула С. Тарасова, яка вважає, що теоретичні знання є підвалиною спрямованої діяльності педагога й у процесі підготовки мають трансформуватися в систему професійних умінь, а саме:

1. Філософсько-методологічні: знання філософії сучасної освіти; педагогічна термінологія (уявлення про основні поняття педагогічної науки та співвідношення цих понять між собою; оволодіння методами отримання, обробки та використання педагогічної інформації; діалектичний підхід до педагогічних явищ; системний підхід до побудови педагогічних процесів та явищ; знання про структуру і зміст педагогічної діяльності; про структуру особистості і колективу; здатність знаходити, аналізувати та описувати протиріччя, рушійні сили, чинники й умови в навчально-виховних процесах; нові педагогічні позиції, які визначають послідовність педагогічних пріоритетів).

2. Соціально-педагогічні: постійна орієнтація на соціальний прогрес, на врахування прогресивних змін у суспільстві; максимальна опора на потенціал педагогічної науки, нове педагогічне мислення; зв'язок теорії з практикою, науковий аналіз досвіду, впровадження нових ідей та концепцій у навчанні й вихованні; творче використання передового педагогічного досвіду, інновацій; критичне переосмислення набутого досвіду, практики; безперервне самовдосконалення своєї педагогічної майстерності.

3. Психологічні: знання загальної, вікової та соціальної психології, фізіології та гігієни дітей; установка майбутнього педагога на професійне самовдосконалення; знання й використання психологічних закономірностей навчання та виховання; опанування підвалин педагогічної психології, психодіагностики, психокорекції.

4. Організаційно-методичні: уміння аналізувати науково-педагогічну літературу, знання чинників і умов, уміння створювати й використовувати їх під час організації педагогічної діяльності, знання критеріїв ефективності педагогічної діяльності [6, с. 390-392].

Практична готовність майбутнього педагога до професійної діяльності проявляється через відповідні уміння: діагностувати рівень розвитку дітей, ставити навчальну мету та завдання, передбачати результати педагогічного впливу, раціонально відбирати форми та методи, розробляти конспекти різних форм роботи, обладнувати педагогічний процес, організувати дитячий колектив. Ці уміння мають свою специфіку в педагогів різних спеціальностей.

Для нас важливо розглянути зміст загальної готовності вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку та готовності до здійснення екологічного виховання дітей і на цій основі визначити уміння та риси, необхідні для успішного формування в дітей старшого дошкільного віку еколого-валеологічної поведінки.

У готовності до роботи з дітьми дошкільного віку можна визначити методичний, соціальний та психологічний компоненти. Методична готовність характеризується сформованістю професійних умінь та навичок: конструктивних, організаційних, інформаційних. Соціальна готовність охоплює сферу взаємин вихователя з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією на різних рівнях педагогічного спілкування й містить соціально-рольовий та комунікативний компоненти. Психологічна готовність характеризується сформованістю особистісних рис і може складатися з мотиваційного, емоційно-вольового та особистісного компонентів.

Важливість сформованості кожного із зазначених компонентів для здійснення навчально-виховної роботи з дітьми безсумнівна, але для нашого дослідження особливий інтерес становить мотиваційний компонент психологічної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку, на сформованість якого вказує свідоме прагнення студента бути вихователем, бажання передавати наступному поколінню власний досвід, докладання для цього знань і здібностей, намагання досягти успіху в педагогічній діяльності, потреба в самоосвіті.

Отже, готовність до роботи з дітьми дошкільного віку передбачає сформованість певних особистісних рис, професійних умінь та навичок, а також особливий психологічний стан.

Вивчення функцій та вмінь дошкільного педагога, які визначив О. Кучерявий, допомогло виділити з них найбільш важливі для вирішення завдань формування в дітей еколого-валеологічної поведінки: діагностико-прогностичні (прогнозувати емоційні реакції дітей, дії та вчинки, сприяти саморегуляції поведінки); ціннісно-орієнтаційні (навчати відчувати й розуміти красу рідної природи під час прогулянок, екскурсій, через народну творчість, літературу та образотворче мистецтво); організаційно-розвивальні (забезпечувати розвиток дітей у грі, праці, пізнавальній діяльності); професійно-творчі (займатися професійним самовихованням); управлінсько-комунікативні (створювати умови для формування в дитини передумов внутрішньої дисципліни як підвалини саморегуляції, а саме: стимулювати розвиток здатності порівнювати свою поведінку з поведінкою інших, давати моральний зразок виховання тощо; організовувати життєдіяльність дитини за принципом співтворчості з вихователем); соціально-педагогічні (підвищувати рівень психологічної й педагогічної культури батьків) [3, с. 180-184].

Вищенаведений перелік функцій і вмінь дошкільного педагога дозволив визначити професійну готовність вихователя як складне структурно-динамічне утворення, що характеризується певним рівнем спеціальних теоретичних, практичних та мотиваційних цінностей, які набули значення особистісного смислу і стали мотивами професійної діяльності та поведінки, а готовність до екологічної роботи з дітьми – як складову загальної професійної готовності в тій частині, що стосується педагогічної допомоги дітям у пізнанні природи, гармонізації стосунків із довкіллям, виховання еколого-культурної особистості, формування в дітей еколого-валеологічної поведінки.

Розглянемо погляди сучасних дослідників щодо сутності готовності педагога до еколого-педагогічної діяльності. Готовність до здійснення екологічної освіти та виховання сучасні дослідники розглядають як інтегративне динамічне особистісне утворення (загальнонаукові, психолого-педагогічні, екологічні, фахово-екологічні й методичні знання, уміння і навички), а формування екологічної культури – як результат еколого-педагогічної підготовки. Серед компонентів готовності визначають і мотиваційний.

Нам імпонують думки дослідників щодо важливості:

- усвідомлення майбутнім педагогом своєї еколого-професійної ролі педагога (особистості, громадянина);
- визначення готовності через результати роботи з дітьми;
- побудови процесу підготовки на діагностичній основі, самовдосконаленні.

Таким чином, сучасні дослідники розглядають готовність до еколого-педагогічної діяльності як “результат еколого-педагогічної підготовки”, “інтегративну властивість особистості”, “інтегративне, системне, особистісне утворення”.

Найбільш чітко визначення змісту екологічної підготовки педагога надав В. Ясвін [8]. У професійній підготовці педагогів до ефективного здійснення процесу комплексної екологічної освіти він виокремив:

1. Еколого-теоретичний блок, що включає опанування вміння використовувати екологічний потенціал природничих дисциплін і формування цілісної картини системи “людина – суспільство – природа”.

2. Еколого-гуманітарний блок, спрямований на підвищення ерудиції у сфері екологічно-орієнтованої літератури, творчості письменників-натуралістів; мистецтвознавчих питаннях, які розглядають тему природи в літературі, музиці, візуальному мистецтві; підготовку до естетичного аналізу природних об’єктів та естетичного осмислення їх вітальних проявів, а також до розуміння етики взаємодії людини зі світом природи.

3. Натуралістичний блок передбачає формування практичних умінь і навичок взаємодії з природними об’єктами, а також оволодіння екологічними технологіями: спостереження природних об’єктів, їх розпізнавання, правила поведінки в природному середовищі тощо.

4. Психолого-педагогічний блок – загальна психолого-педагогічна та спеціальна підготовка: психологія екологічної свідомості та екологічна педагогіка.

5. Методичний блок – методична та технологічна підготовка: оволодіння комплексом педагогічних умінь (уміння проводити різні форми роботи, організовувати еколого-розвивальне середовище).

Сучасні дослідники як складники готовності педагога до вирішення завдань екологічної освіти та виховання визначають відповідні особистісні риси, знання у сфері природознавства, екології, охорони природи та практичні вміння організації різних форм роботи з дітьми. Отже, у психолого-педагогічній літературі поняття готовності до педагогічної діяльності взагалі і до еколого-педагогічної зокрема визначене практично в усіх аспектах професійного становлення педагога, однак становлення готовності вихователя до формування в дітей еколого-валеологічної поведінки залишилося поза увагою науковців.

У цьому дослідженні виходимо з того, що готовність вихователів до формування в дітей еколого-валеологічної поведінки є складником більш ґрунтовної характеристики педагогічного професіоналізму – готовності вихователя до педагогічної діяльності, що розглядається як функціональний стан і стійка характеристика особистості й уключає в себе: екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природознавчі знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці, забезпечуючи високі результати еколого-педагогічної діяльності.

Сучасні дослідники підкреслюють зв’язок між рівнем екологічної культури вихователя та його можливостями щодо виховання екологічної культури в дітей. Так, Н. Яришева наголошує на необхідності підготовки творчого вихователя, якому слід бути обізнаним з природою рідного краю, мати емоційну чутливість, зацікавленість, спостережливість. Лише такий вихователь зможе закласти “фундамент екологічної культури” [7, с. 45].

С. Ніколаєва справедливо називає вихователя носієм екологічної культури [4, с. 12]. Саме педагог є головною фігурою і визначальним чинником у екологічному вихованні. Вона виділяє три аспекти особистості вихователя, які визначають успіх у становленні підвалин екологічної культури дітей:

- розуміння екологічних проблем і причин, які їх породжують, відчуття громадянської відповідальності;
- професійність і майстерність (розуміння мети, завдань екологічного виховання, володіння методикою екологічного виховання та конкретною технологією екологічної роботи з дітьми);

- загальна орієнтація на гуманістичну модель виховання (створення сприятливої атмосфери перебування дітей у дошкільному закладі, екологізація їхньої життєдіяльності).

У моделі екологічної підготовки вихователів, що її розробила О. Газіна, перевага надається практичним умінням [1, с. 87]. Авторка згрупувала їх у блоки з урахуванням характеристики і спрямованості їх дії, особливостей еколого-педагогічної діяльності вихователя. До першого блоку ввійшли психолого-педагогічні уміння: аналітичні, прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні. До другого блоку – уміння організовувати природне середовище в умовах дошкільного закладу, уміння створювати оптимальні умови для організмів, уміння обладнувати педагогічний процес необхідним для еколого-педагогічної роботи матеріалом.

У роботі використовувалася найбільш поширена у сучасних дослідженнях структура еколого-педагогічної готовності (теоретичний, практичний і мотиваційний компоненти).

Щодо вихователів теоретичний компонент еколого-педагогічної готовності включає:

- знання основ природознавства та екології (природа Космосу, природні умови, рослинний і тваринний світ України, сезонні явища в природі, особливості природно-територіального комплексу рідного краю, екологічні проблеми, охорона природи);
- знання методики дошкільної екологічної освіти (теоретичні підвалини: філософські, природничі, педагогічні, психологічні; мета, завдання, зміст екологічної освіти, форми, методи, засоби та новітні технології екологічної освіти дошкільників).

Практичний компонент являє собою сукупність психолого-педагогічних умінь у сфері екологічної освіти дошкільників:

- аналітичні (діагностувати рівень екологічної вихованості й обізнаності дітей на основі адекватно дібраної методики; спостерігати й аналізувати еколого-виховний процес, надавати конкретні рекомендації з його удосконалення; аналізувати обладнання педагогічного процесу дидактичними й наочними посібниками, технічними засобами, надавати рекомендації з поліпшення методичної та матеріально-технічної бази; оцінювати організацію і стан куточків природи, зелених зон на ділянці дошкільного навчального закладу);
- прогностичні (прогнозувати розвиток особистості дитини та групи дітей дошкільного віку; передбачати результати педагогічного впливу на дітей у ході еколого-виховного процесу; прогнозувати удосконалення своєї педагогічної майстерності);
- конструктивні (формулювати завдання екологічної освіти дітей, визначати шляхи та засоби їх реалізації; раціонально вибирати методи й форми природознавчої роботи з дошкільниками; відбирати необхідний дидактичний матеріал у відповідності з метою екологічного навчання й виховання, з урахуванням вікових особливостей дітей; складати конспекти конкретних заходів (природознавчі заняття, екскурсії, прогулянки, екологічні проекти, розваги тощо), планувати роботу з виховання екологічної спрямованості особистості);
- організаторські (організовувати екологічно мотивовану діяльність дітей (пізнавальну, трудову, ігрову, пошукову тощо); обирати найбільш раціональні форми організації дошкільників залежно від конкретної педагогічної ситуації; створювати умови, які сприятимуть успішній реалізації процесу екологічної освіти; організовувати власну екологічну діяльність);
- комунікативні (встановлювати контакт із колективом дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини в процесі екологічної освіти; володіти словом як інструментом еколого-педагогічного впливу, знати й використовувати засоби художньої літератури, фольклору, народної педагогіки; регулювати взаємостосунки між дітьми та проблемні ситуації в спілкуванні з природою; надавати допомогу в налагодженні взаємодії з природою; знаходити правильну форму спілкування з колегами та батьками у сфері екологічного виховання дітей);
- уміння створювати еколого-розвивальне середовище (уміння організовувати природне середовище в умовах дошкільного навчального закладу: обладнати акваріум, тераріум,

інсектарій як зразки штучно створених біоценозів; використання їх для ознайомлення дітей із функціонуванням аналогічних екосистем в природних умовах; організувати екологічну стежину, агроценози на ділянці дошкільного закладу у відповідності з вимогами методики, віковими можливостями дітей, умовами рідного краю; уміння створювати оптимальні умови для організмів: розміщувати рослини та тварин з урахуванням їх біологічних особливостей, реальних умов життя в природі; здійснювати догляд за рослинами і тваринами, спрямований на задоволення диференційованих потреб живих організмів; уміння обладнувати педагогічний процес необхідним для еколого-педагогічної роботи матеріалом: добирати й самостійно створювати дидактичні й наочні посібники у відповідності з їх функціональним призначенням, вимогами методики, віковими особливостями дітей; складати методичні рекомендації щодо застосування розробленого матеріалу; ефективно використовувати виготовлені дидактичні й наочні посібники в природознавчій роботі з дітьми).

Мотиваційний компонент відбиває соціально-моральну позицію майбутнього вихователя щодо проблем екологічного навчання та проявляється в інтересі й потребі підвищувати рівень екологічної освіти, у відповідальності за якість підготовки до роботи з дітьми та результати екологічної освіти.

Серед названих компонентів еколого-педагогічної підготовки вихователів провідну роль відіграє мотиваційний, оскільки саме розвинені екологічні мотиви є стимулами для активної пізнавальної діяльності у сфері природи, для методичної підготовки до роботи з дітьми, для участі в природоохоронній діяльності та дотримання правил екологічно доцільної поведінки. Через це формуванню мотиваційної еколого-педагогічної готовності фахівців дошкільної освіти ми приділяли більшу увагу.

Ґрунтуючись на особистісно-діяльнісному підході та аналізі еколого-педагогічної готовності вихователів, у дослідженні було виокремлено критерії та показники визначення рівня досліджуваної готовності.

Таким чином, еколого-педагогічну готовність вихователя було визначено як компонент загальної професійної готовності в тій частині, що стосується екологічної освіти, виховання екологічно культурної особистості дошкільника та педагогічного супроводу дитини в процесі гармонізації стосунків з природним довкіллям.

Список використаних джерел

1. Газина О. Профессиональная готовность к эколого-педагогической работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. 2001. №7. С. 86-90.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург : Питер, 1993. 172 с.
3. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти". Київ, 2002. 523 с.
4. Николаева С.Н. Эколог в детском саду: Программа повышения квалификации дошкольных работников. Москва : Мозаика-Синтез; Москва : ТЦ Сфера, 2003. 120 с.
5. Радил В.В. Основы професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посібник Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. 216 с.
6. Тарасова С.И. Определение содержания подготовки педагога к профессиональной деятельности // Труды Всероссийской научно-практической конференции "Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество". Ч.1. Москва, 2002. С. 390-394.
7. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. Київ : Вища школа, 1993. 219 с.
8. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. Москва : Смысл, 2000. 456 с.

The article deals with the notion "preschool teacher's readiness for the formation of senior pre-schoolers' ecological and valeological behaviour". The author considers the preparation for profession to be the process of formation of readiness for it, orientation to the fulfilment of certain tasks; and readiness for work is the result of professional training. Future teacher's practical readiness to the professional activity is manifested through the appropriate skills: to diagnose the level of children's development, to set the educational purpose and tasks, to predict the results of pedagogical influence, to select the forms and methods rationally, to make schemes of different forms of work, to equip the pedagogical process, to organize the children's collective. These skills are specific for teachers of different specialties.

The content of preschool teacher's general readiness for work with children of preschool age and readiness for implementation of ecological education is analysed. On this basis, the skills and features necessary for successful formation of ecological and valeological behaviour of senior pre-schoolers are determined. Methodological, social and psychological components of readiness for work with children of preschool age are determined.

Preschool teachers' readiness for the formation of children's ecological and valeological behaviour is a component of more thorough characteristic of pedagogical professionalism – readiness for pedagogical activity, which is considered as a functional state and stable personality's characteristic. It includes ecological orientation, positive motivation, professionally necessary features of personality, natural science knowledge, skills and abilities, reflection of the results of own work, providing high results of ecological and pedagogical activities. The structure of ecological-pedagogical readiness is determined; it consists of theoretical, practical and motivational components.

Based on the personality-activity approach and on the analysis of ecological-pedagogical readiness of preschool teachers, the criteria and indicators for determining the level of readiness were identified.

Preschool teacher's ecological-pedagogical readiness is defined as a component of general professional readiness in the area of ecological education, development of ecologically cultural personality of pre-schooler and providing the pedagogical support of a child in the process of harmonization with the environment.

Key words: personality-activity approach, preschool teacher's readiness to form senior preschool children's ecological and valeological behaviour, ecological education, senior pre-schoolers.

УДК: 373.2.016 : 81-028.31

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.215-224

Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL GUIDING OF ORGANIZATION OF DEVELOPING-SPEECH ENVIRONMENT IN THE INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION

У статті розкрито сутність понять "розвивально-мовленнєве середовище"; "науково-методичний супровід організації розвивально-мовленнєвого середовища в ЗДО"; схарактеризовано види і типи розвивально-мовленнєвого середовища та його складові; описано модель науково-методичного супроводу організації розвивально-мовленнєвого середовища.

Ключові слова: мовленнєве середовище, розвивально-мовленнєве середовище, науково-методичний супровід, заклад дошкільної освіти, модель.

Оволодіння українською мовою – найбільш актуальний напрям роботи з дітьми дошкільного віку, продиктований потребами сьогодення. За статистичними даними, масштаби проблем у розвитку мовлення дошкільників із кожним роком зростають, що негативно впливає на пізнання світу дитиною, успішність її навчання в школі, формування повноцінної особистості загалом. Однією з основних психолого-педагогічних умов ефективного мовленнєвого розвитку дошкільників є організація розвивального середовища в закладі дошкільної освіти (ЗДО), спрямованого на збагачення й узагальнення в дітей уявлень про довкілля, формування на цій основі лексико-граматичних, фонетико-фонематичних компонентів мовленнєвої діяльності, мовленнєвої комунікації (зв'язного – діалогічного і монологічного мовлення). Відповідно до цього, постають нові цілі і завдання щодо організації методичної роботи в ЗДО, від якої залежатиме результативність роботи вихователя у сфері розвитку мовлення дошкільників, організації мовленнєвого середовища та змісту роботи в ньому.

Ретроспективними засадами створення розвивального середовища в ЗДО стали праці зарубіжних і вітчизняних філософів, учених, педагогів-класиків (Д. Дьюї, О. Декроля, Ф. Фребеля М. Монтессорі, Ю. Фаусек, Р. Штайнера, П. Петерсена, С. Френе, К. Ушинського, Є. Водовозової, Є. Тіхеевої). Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в ЗДО були предметом дослідження учених-психологів, зокрема М. Басова, П. Блонського, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, А. Леонтьєва, М. Поддьякова, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін. Про створення, організацію і функціонування розвивального середовища в ЗДО йдеться у наукових напрацюваннях і сучасних науковців, як Л. Артемової, Л. Кларіної, О. Кононко, Г. Лаврентьевої, Л. Лохвицької, С. Новосолової, А. Петровського, О. Ярошинської та ін. Проблема організації мовленнєво-розвивального середовища в сучасному ЗДО висвітлюється в працях учених А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій. Науковці доводять, що розвивальне середовище – це оточувальні соціально-побутові, суспільні, матеріальні й духовні умови існування дитини, які взаємодіють з нею як з організмом і особистістю, здійснюють відповідний вплив на неї стихійно і шляхом безпосереднього й опосередкованого керівництва з боку дорослих.

Особливості організації методичної роботи в закладах освіти різного рівня досліджували А. Богуш, Н. Дудніченко, О. Зайченко, В. Лізинський, К. Крутій, Л. Поздняк, О. Шестопалюк; ефективність різноманітного практичного досвіду з організації методичної роботи у ЗДО доведена в роботах Л. Богославець, О. Василевської, Г. Григоренко, Л. Калужької, К. Кіндрат, В. Ларіної, Л. Лукіної, Н. Омеляненко, І. Терещенко та ін. Однак, проблема методичного супроводу організації мовленнєво-розвивального середовища в ЗДО потребує доопрацювань, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – схарактеризувати види і типи розвивально-мовленнєвого середовища та його складові; описати модель науково-методичного супроводу організації розвивально-мовленнєвого середовища в ЗДО.

Середовище – важливий чинник розвитку особистості дитини, “сукупність природних, соціальних (соціально-побутових) умов, у яких проходить життя людини” [6, с. 11]. Дитина розвивається, вступаючи в дієві зв'язки з предметами довкілля, спілкуючись із людьми, навчаючись на власному досвіді та досвіді інших. Здобуваючи освіту у призначеному для цього закладі, вона взаємодіє із сукупністю матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, що утворюють освітнє середовище, яке вчена-психолог С. Новосолова розглядає як єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності [8, с. 14]. Розвивальне середовище у дошкільній педагогіці розглядається як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у ЗДО [11, с. 400]. К. Крутій освітнє середовище розглядає в поєднанні із педагогічним середовищем, яке, на її думку, є системою впливів й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться

в соціальному й просторово-предметному оточенні [3; 5]. За О. Кононко, складовими розвивального середовища є предметне, природне та соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвих проявів дитини, а сприяє їх реалізації, становленню, вдосконаленню [4, с. 116]. Взаємодія дитини з означеними складниками супроводжується мовленням, що зумовлює виокремлення мовленнєвого середовища, завдяки якому дошкільник спілкується з іншими мовцями, занурюється в активну мовленнєву діяльність в обмеженому соціокультурному просторі (музичні ранки, міжнаціональні свята, залучення до виконання національних обрядів, звичаїв, традицій; знайомство з національним одягом, посудом, їжею, етикетом тощо) та поза ним.

Створення мовленнєвого середовища в ЗДО забезпечує оптимальне мовленнєве навантаження на дитину з метою захисту від втоми, емоційне благополуччя кожної дитини, створення умов для мовленнєвого розвитку дитини та її здібностей, залучення дітей до загальнолюдських і етносоціокультурних цінностей, взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного мовного та мовленнєвого розвитку дітей, організацію діяльності у трьох формах – мовленнєві заняття як спеціально організована форма навчання, нерегламентовані види мовленнєвої діяльності, вільний час, передбачений для дитини впродовж дня. Результатом запропонованих форм буде оптимізація співвідношення індивідуальної та спільної мовленнєвої діяльності дітей, мета якої – забезпечити повноцінний мовленнєвий, соціальний, пізнавальний та духовний розвиток зростаючої особистості, полегшити її входження в мовленнєвий простір і розвинути її внутрішні сили.

Ефективний вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього середовища, яка полягає у позитивній дії сукупності різноманітних чинників на мовленнєвий розвиток вихованця. Мовленнєве середовище вважається розвивальним, якщо воно створює доброзичливу атмосферу, в якій діти виявляють мовленнєву активність, вільно спілкуються між собою та з вихователем, вчаться, дізнаються про нове та цікаве, чують літературну мову, мають змогу самостійно обирати однолітків для спілкування, гри, трудової чи іншої діяльності, залучаються до мовленнєвої творчості. Організація розвивально-мовленнєвого середовища в ЗДО орієнтована на цінності й інтереси дитини, її вікові можливості, збереження дитячої субкультури, соціальний й інтелектуальний розвиток, взаємозв'язок усіх сторін її життя. Вона передбачає добір та підготовку педагогічних кадрів, діагностику мовленнєвого розвитку дітей на кожному віковому етапі, створення консультативної служби для батьків, створення умов для виявлення мовленнєвих здібностей кожної дитини та побудову середовища у двох напрямках – предметно-мовленнєвий і мовленнєво-просторовий, що забезпечуватиме ґрунтовну мовленнєву насиченість, а також можливість виявлення мовленнєвих труднощів, які виникають у педагогів з метою корекції дитячого мовлення.

Реалізація предметно-мовленнєвого напрямку, як джерела мовленнєвого досвіду дошкільника, вимагає: врахування антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей дитини, яка буде розвиватися у цьому середовищі; предметного наповнення (різноманітні іграшки, книги, знаряддя праці і письма, атрибути для творчості, природні засоби, засоби комунікації), що забезпечує мовленнєву інформованість середовища, різноманітність мовленнєвої діяльності дитини, її всебічний розвиток за умови функціональної надійності та безпеки предметного оточення, відповідності його естетичним і гігієнічним вимогам, динаміки наповнення й варіативності використання; поєднання традиційних і нових компонентів середовища та співвідносність їх із простором діяльності дитини.

Розвивальний ефект мовленнєво-просторового середовища в ЗДО залежатиме від забезпечення таких умов, як стимуляція пошукової діяльності та мовленнєвої активності дитини; задоволення мовленнєвих потреб у культурно-ціннісному пізнанні довкілля; свобода і самостійність дитини у мовленнєвій діяльності; інтеграція видів діяльності; наявність

мовленнево-творчої спрямованості; врахування статевих і вікових особливостей дитини; рівноцінність стабільності й динамічності; гуманне ставлення до учасників спілкування. Найважливішу роль в організації мовленнево-просторового середовища відіграє характер мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, ситуації, способи, завдання, які сприятимуть і стимулюватимуть мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дошкільника.

Складовими розвивально-мовленнєвого середовища загалом є: спеціально організована мовленнєва діяльність дітей; спільна доросло-дитяча (партнерська) мовленнєва діяльність; вільна самостійна мовленнєва діяльність дітей. Спеціально організована мовленнєва діяльність дітей – це нашарування всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, підготовка руки дитини до письма, навчання дітей елементів грамоти), наскрізний зміст яких має один або кілька об'єктів пізнання. Спільна доросло-дитяча (партнерська) мовленнєва діяльність – це зміст і способи організації мовленнєвої діяльності дитини впродовж певного проміжку часу, завдяки яким мовленнєві вміння будуть постійно й поступово нашаровуватися, змінюватися кількісно та якісно у спілкуванні з дорослим. Метою організації спільної доросло-дитячої (партнерської) мовленнєвої діяльності є вдосконалення та закріплення мовленнєвих знань, умінь і навичок шляхом реалізації запланованих дорослим дидактичних завдань. Самостійна мовленнєва діяльність дітей передбачає створення мовленнєво-насичених, різноманітних культурно-пізнавальних і просторово-предметних умов, які спонукають дитину до самостійного вибору діяльності. Метою організації вільної самостійної мовленнєвої діяльності дітей є організація практичних дій дитини, переведення з одного виду діяльності до іншого, розвиток прихованих потенціальних мовленнєвих можливостей, привласнювання дитиною способів адаптації до мовленнєвого середовища; залучення до мистецтва слова, розширення уявлень про довкілля. Зазначимо, що розвивальний потенціал може мати як стихійне не стимульоване мовлення (у процесі щоденного спілкування в сім'ї, дворі, з друзями, ЗДО), так і педагогічно-організоване мовленнєве середовище (заняття, прогулянки, екскурсії, різні види діяльності, індивідуальна робота). Отже, розвивально-мовленнєве середовище – це сукупність психолого-педагогічних умов, система матеріальних і духовних об'єктів, взаємодія з якими стимулює пізнавальний і комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини у різних видах діяльності; потенційні можливості позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на розвиток мовлення дитини.

Виховання культури спілкування, формування мовленнєвої особистості та мовленнєвої поведінки багато в чому залежатиме від специфіки мовленнєвого супроводу середовища (одномовне літературне чи діалектне мовлення, двомовне чи багатомовне), під впливом якого здійснюється процес соціалізації і розвиток усіх психічних процесів. Позитивних результатів у розвитку мовлення дитини із будь-якого типу середовища можна досягти, якщо своєчасно організувати мовленнєво-педагогічний (ефективна мовленнєва взаємодія учасників спілкування) та науково-методичний супровід організації розвивально-мовленнєвого середовища, спрямований на озброєння педагогів відповідним методичним інструментарієм з питань розвитку мовлення, оскільки дитина перебуває у середовищах з різним мовленнєвим потенціалом.

Розуміння науковцями сутності методичної роботи, необхідності її модернізації зумовило введення у педагогічну практику таких понять як “методичний (науково-методичний) супровід”. Проблему організації методичного супроводу у різних контекстах освітньої діяльності і на різних рівнях освіти вивчали В. Головінова та В. Головінов, Г. Данилов, С. Кульневич, В. Лазарев, В. Ларіна, В. Муромець, М. Поташнік, О. Ситнік, Т. Сорочан та ін. В. Головінова та В. Головінов науково-методичний супровід розглядають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на підвищення кваліфікації педагогів, їхню підготовку до вирішення нових задач у умовах модернізації освіти [1, с. 47]. Г. Данилова науково-методичний супровід визначає як комплекс взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, що спрямовані на надання допомоги

педагогу у вирішенні ускладнень, які можуть виникати під час освітньої роботи у школі [2, с. 112]. Визначальними основами науково-методичного супроводу на думку Т. Сорочан є: демократичність – можливість урахування різних підходів, поглядів, колегіальність у прийнятті певного рішення; ситуація вибору – створення кількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору; самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [12, с. 9].

Сучасні дослідники (М. Певзнер, В. Снігурова, О. Вінтер) зазначають, що на відміну від традиційних форм навчання, науково-методичний супровід діяльності педагога має такі переваги: індивідуалізація та гнучкість; врахування динаміки розвитку як самого педагога, закладу, у якому він працює, так і системи постійної взаємодії в цілому; постійна взаємодія педагога з іншими суб'єктами навчання; використання контролюючих та корекційних процедур; необхідність врахування динаміки професійного росту педагога та гнучке реагування на ситуації його розвитку [10]. Означені переваги дозволяють зробити висновок про те, що науково-методичний супровід дійсно є необхідним в умовах освітнього процесу. Його цінність полягає в акумулюванні виконуваних функцій – проектувальної, організаційної, освітньої, контрольної-аналітичної, психотерапевтичної, корекційної, адаптаційної, дослідницької [7, с. 91]. Проектувальна функція пов'язана із плануванням діяльності колективу і вихованців, прогнозуванням розвитку освітнього процесу і його результатів, розробкою комплексно-цільових програм для освітнього закладу, створенням посібників, технологій, здійснення експертизи наявних у освіті нових науково-методичних напрацювань. Організаційна функція передбачає організацію різних форм методичної роботи з педагогами і батьками, розподіл роботи між педагогами, організацію спільної роботи з науково-дослідними лабораторіями та закладами вищої освіти при проведенні спільної дослідно-експериментальної роботи. Освітня функція, орієнтована на поглиблення знань та розвиток навичок фахівців для вдосконалення їхньої професійної діяльності (інформування про основні напрями розвитку освіти, програми, нові педагогічні технології, консультування, спонукання до практичних дій, актуалізація творчих здібностей фахівця). Контрольно-аналітична функція спрямована на вивчення й аналіз освітнього процесу, діагностику професійної компетентності і розвитку дітей, виявлення проблемних питань у діяльності педагога та успішності вихованців, їх корекція і надання допомоги у подоланні, розробка заходів щодо усунення недоліків. Психотерапевтична функція допомагає педагогу в подоланні низки труднощів і бар'єрів, що перешкоджають успішному здійсненню професійно-освітньої діяльності. Корекційна функція передбачає зміну реалізованої педагогом моделі практичної діяльності та виправлення допущених професійних помилок, здійснення редакційно-видавничої діяльності, сприяє встановленню гуманних стосунків між педагогом та вихованцем. Адаптаційна функція забезпечує узгодження очікувань і можливостей педагога з вимогами професійного середовища і мінливими умовами трудової діяльності. Дослідницька функція спрямована на виявлення, вивчення й оцінювання результативності інноваційного педагогічного досвіду в освіті, його узагальнення та поширення, створення системи стимулювання творчої ініціативи і професійного зростання педагогів, а також передбачає організацію, проведення і підтримку дослідно-експериментальної роботи, експертизу оцінки авторських програм, посібників, навчальних планів тощо.

Здійснення методичного супроводу організації розвивально-мовленнєвого середовища в ЗДО ґрунтується на знанні вихователем-методистом сутності педагогічних явищ і особливостей їх прояву в конкретних умовах і ситуаціях, досконалому, науково-обґрунтованому володінні інструментарієм (форми, методи, педагогічні умови) створення мовленнєво-розвивального середовища в ЗДО, усвідомленні вікових особливостей дошкільників та законо-

мірностей їхнього розвитку, врахуванні нових досягнень психолого-педагогічної науки у галузі дошкільної освіти, розумінні її специфіки порівняно з іншими ланками освіти. Саме таке розуміння методичного супроводу взято за основу підготовки вихователів до створення й організації розвивально-мовленнєвого середовища в ЗДО, яке відтворено у створеній, у межах дослідження, моделі, цільове призначення якої – спрямованість на вдосконалення змісту методичної роботи з вихователями, а відтак – освітньої роботи з дітьми з розвитку мовлення. Суб'єктами запропонованої моделі є усі учасники педагогічного процесу в ЗДО – директор, методист, вихователі, вузькі спеціалісти (психолог, музичний керівник, логопед, інструктор з фізкультури), вихованці закладу та їх батьки, які мають стати рівноправними партнерами в освітньо-мовленнєвому процесі, хоча мають різний рівень підготовки з цього питання.

Модель передбачає здійснення методичної роботи у 5 етапів: пошуково-розвідувальний, моделювальний, проектувальний, етап підтримки практичного впровадження і рефлексивний етап. Розглянемо зміст кожного з етапів.

Метою першого пошуково-розвідувального етапу є: для методиста – вивчення стану чинного просторового мовленнєво-розвивального середовища в закладі загалом та предметно-розвивального середовища у всіх вікових групах, з'ясування його використання з метою розвитку мовлення дошкільників; для вихователів – пошук інформації, цікавих ідей, інновацій у створенні розвивального середовища. На цьому етапі передбачається проведення таких форм методичної роботи, як методичні наради, інструктажі, відвідування занять і режимних процесів, огляд новинок методичної літератури і преси, бесіди, консультації, перегляд відеосюжетів, методичні мости, вивчення передового педагогічного досвіду з даної проблеми. Досягненню поставлених цілей сприятимуть такі педагогічні умови, як інформаційна забезпеченість методичного кабінету (педагогічна преса, методичні посібники, відеоматеріали), методичний контроль (вивчення середовища в групах, оперативний контроль за пошуковою діяльністю педагогів; безперервність освіти (самоосвіта, стажування, активна участь у методичній роботі закладу, міста, регіону); забезпечення рівного доступу до джерел інформації, отримання методичних порад і рекомендацій; створення атмосфери творчого пошуку в педагогічному колективі.

Другий етап методичного супроводу – етап моделювання – передбачає надання допомоги вихователям, вузьким спеціалістам у створенні власної моделі мовленнєво-розвивального середовища. Для цього фахівцям необхідно проаналізувати теорію і практику, здобути на першому етапі та спроектувати і презентувати модель розвивального середовища для конкретної вікової групи. У моделі має бути визначено мету, завдання, принципи, зміст, форми, методи роботи з дітьми і педагогами та передбачено поетапний розподіл їх використання, прогнозовано рівень розвитку вихованців за умови ефективного функціонування; обґрунтовано критерії, за якими можна відстежити освітній результат, передбачити необхідний рівень підготовки фахівців. Унаслідок такої роботи у вихователів уявлення про майбутню практику стають більш систематизованими та конкретними. У результаті створюється власна модель, забезпечується прикладний варіант осмислення проблеми. Переважаючими формами методичної роботи на цьому етапі є індивідуальні консультації, ділові ігри, тренінги, дискусії, обмін досвідом, моделювання, інтерактивні форми роботи (мікрофон, виконання завдань у групах, зустріч із дизайнерами, художниками, дитячими письменниками), презентація і виступи-захисти моделей, проблемний семінар. Реалізувати намічене можна за такої педагогічної умови, як гуманність і педагогічний оптимізм – повага до ідей іншого, віра у власні сили.

Третій етап здійснення методичного супроводу – проектувальний. Його мета – допомогти вихователям підготуватися до нововведень. Для цього складається детальний план сумісної діяльності всіх суб'єктів педагогічного процесу – педагогів, дітей, батьків. За

необхідності планується пілотажний (частковий, попередній) етап впровадження нового варіанта розробленої моделі (на прикладі однієї вікової групи чи кабінету вузького спеціаліста). Сенс методичного супроводу на цьому етапі полягає у допомозі всім фахівцям передбачити необхідні умови оновлення розвивальної практики та вжити заходи щодо їх забезпечення. На цьому етапі організуються проблемно-тематичні курси, стажування, система постійно діючих семінарів, круглих столів, педагогічні майстерні, практикуми, міжгрупове взаємовідвідування, вебінари, педагогічна рада. Педагогічна умова – взаєморозуміння між адміністрацією, педагогами і батьками у матеріально-технічному й інформаційному забезпеченні окремого середовища.

На четвертому етапі методичного супроводу забезпечується підтримка впровадження новоствореної моделі. Метою цього етапу є практичне впровадження набутих ідей та їх елементів, а також моніторинг процесу і результатів діяльності. Зміст роботи методиста на цьому етапі передбачає оперативне навчання та надання науково-методичної допомоги, аналіз та узагальнення поточних результатів. Основними формами навчання будуть інструктивно-методичні наради і семінари, тренінги, дистанційна освіта й спілкування, діяльність творчих груп, шкіл передового педагогічного досвіду, педагогічних майстерень, надання методичних порад і консультацій. Означена робота реалізуватиметься за взаєморозуміння між адміністрацією ЗДО, педагогами і батьками щодо створення матеріально-технічного й інформаційного забезпечення середовища окремої групи чи кабінету.

Мета п'ятого етапу методичного супроводу (рефлексії) – зіставлення результатів упровадження моделі із початковою метою. Це визначається за допомогою певної системи критеріїв і показників. Найбільш суттєвою ознакою цього етапу є здатність усіх фахівців до аналізу та самоаналізу, що розглядаємо як передумову мотивації подальшого розвитку професіоналізму, співпраці з батьками, ЗДО і громадськістю на якісно новому рівні. Основні форми методичного супроводу на цьому етапі – методичні семінари, круглі столи, науково-практичні конференції, виставки-презентації, школи майстерності, підготовка кейсів. Визначальною педагогічною умовою на цьому етапі буде критичний підхід до оцінки проробленої роботи, її ефективності щодо розвивального впливу на вихованців і до власних досягнень, досягнень інших.

Схематичне зображення моделі методичного супроводу організації розвивально-мовленнєвого середовища в ЗДО подано на рис. 1.

Отже, “методичний супровід” розуміємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників та учасників педагогічного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів, що виявляється у професійній компетентності та результативності освітньої роботи.

Методичний супровід організації розвивально-мовленнєвого середовища визначаємо як сукупність умов, різноманітних форм, технологій, підходів, процедур і заходів, спрямованих на засвоєння педагогічними працівниками достатнім обсягом знань із методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, оволодіння вміннями не лише створювати предметне і просторове мовленнєве середовище в ЗДО, а й стимулювати його розвивальний вплив на мовленнєву активність дитини шляхом занурення її у спеціально-організоване й стихійне мовленнєве середовище з метою міжособистісної взаємодії з людьми різних вікових категорій і різної міри прихильності та родинних зв'язків. Розвивально-мовленнєве середовище створюється й організовується в закладі для того, щоб забезпечити повноцінний мовленнєвий, соціальний, пізнавальний і духовний розвиток зростаючої особистості; полегшити її входження в мовленнєвий простір і розвинути її внутрішні сили.

Завданням подальших досліджень може стати розробка методики організації мовленнєво-педагогічного супроводу дітей різного віку і в різних мовленнєвих середовищах.

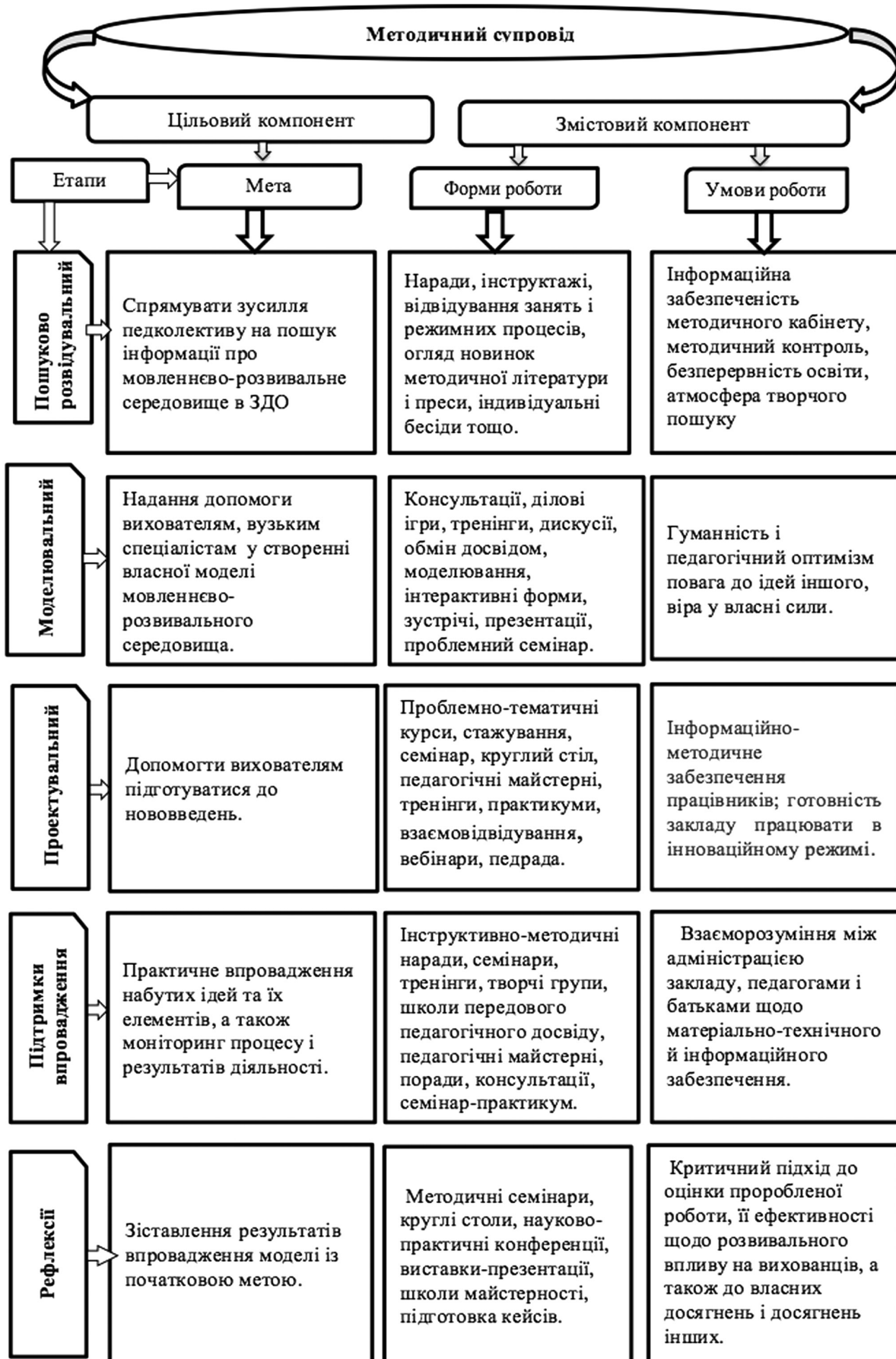


Рис.1 Модель методичного супроводу організації мовленнєво-розвивального середовища в ЗДО

Список використаних джерел

1. Головінова В.О., Головінов В.П. Управління якістю – стратегія розвитку освіти // Світло. 2000. №1. С. 46-49.
2. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка: навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 256 с.
3. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / Упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ЛПДС ЛТД, 2010. 342 с.
4. Кононко О.Л. Розвивальне середовище та умови його створення // Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Науковий редактор О.Л. Кононко. Київ, 2003. С. 115-122.
5. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія у 2-х ч. Частина 1. : концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя ЛПДС ЛТД, 2009. 320 с.
6. Лохвицька Л. Розвивальне предметне середовище в дошкільних навчальних закладах. Київ : Редакції газет з дошкільної і початкової освіти, 2013. 80 с.
7. Настільна книга вихователя-методиста в ДНЗ / уклад. О.А. Рудік. Харків : Основа, 2010. 331 с.
8. Новоселова С. Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. Москва : Центр “Дошкольное детство” им. А.В. Запорожца. Центр инноваций в педагогике, 2001. 74 с.
9. Новий тлумачний словник української мови : у 3т. / Укладачі В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконт, 2008. Т. 2. 864.
10. Муромець М.Г., Особливості науко-методичного супроводу превентивного виховного середовища вищого навчального закладу. http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6886/1/V_Muromets_TMPV_16_1.pdf
11. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2015. 44 с.
12. Сорочан Т.М. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку // Методист. 2013. №2 (14). С. 7-12.

The article reveals the essence of the concepts “developing-speech environment”, and “scientific and methodological guiding of the organization of the developing-speech environment in the institution of preschool education”. The kinds (subject-speech and spatial-speech) and types (spontaneous, pedagogically organized) of the developing-speech environment and its components (specially organized, independent, and mutual adult-child speech activity) are characterized.

The model of scientific and methodological guiding of the organization of the developing-speech environment in the institution of preschool education is described.

It consists of five stages having specific goals: search-investigating – observing by the methodist the state of work within the institution, and the search for new ideas and technologies to solve the problem; modelling – the creation by teachers of their own models of the organization of the developing-speech environment; projecting – providing methodological assistance to the teachers in preparing for the introduction and organization of new environmental models; the stage of support and implementation – realisation of new ideas and its monitoring; reflexive – comparative analysis of the teachers’ working results with the primary goals.

Pedagogical conditions of the model implementation are the following: information supply of the methodological room, methodical control; continuity of teachers’ education; ensuring of equal access to information sources, obtaining of methodological recommendations, creating of the atmosphere of creative search within the teaching staff; humanity and pedagogical optimism (respect for each other’s ideas, faith in one’s professional abilities); material-technical and informational support, mutual understanding between the administration, teachers and parents; creative cooperation of the teaching staff, parents, and public.

The forms of methodological work are theoretical and practical seminars, conferences, methodological meetings, mutual observing and analysing, methodical workshops, periodicals, magazines, webinars, etc.

Key words: *speech environment, developing-speech environment, methodological guidance, institution of preschool education, model.*

УДК: 373.3.016:81-028.31

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.224-231

*Мар'яна Гордійчук, Тетяна Колтунович
Mariana Hordiichuk, Tetiana Koltunovych*

МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

METHOD OF COGNITIVE ACTIVITY INTENSIFICATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT

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 зазначеної проблеми, без сумніву, важливе як для загального мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, так і для їхньої підготовки до систематичного навчання в школі. У процесі оволодіння дітьми дошкільного віку навичками зв'язного мовлення важливу роль відіграє практичне засвоєння ними граматики та вміння оперувати словами, що належать до певного лексико-граматичного розряду відповідно до завдань комунікації.

Ключові слова: *мовленнєвий розвиток дошкільника, психолого-педагогічний супровід художньої діяльності дітей дошкільного віку, спільна змістова діяльність, словесна творчість дошкільника.*

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 значимість. Тому ми рекомендуємо використовувати художні твори, у яких змальовано позитивну парадигму виховання словом із 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”) тощо. Не можна не згадати серйозну роль малих фольклорних жанрів у цьому аспекті означених тем.

Наочні приклади дорослої та дитячої співтворчості науковці використовували художні твори для дітей, як оповідання Ігоря Калинця “Хлопчик-Фігурка” та анімаційна версія за сюжетом оповідань Е. Успенського “Крокодил Гена та його друзі”. Вихователі та батьки за умови раціональної координації визнали наявність у цих творах, написаних начебто з позиції дитини, сентенції, які суттєво допомогли їм зрозуміти своїх вихованців.

Пропонувалося залучення батьків до літературних вікторин, складання буріме за сюжетами художніх творів для дітей як розваг із метою приближення до дитячих інтересів та розуміння того задоволення, яке виникає під час сумісної словотворчості.

У результаті спостереження за поведінкою дітей у книжковому куточку, як у зоні самостійної художньої діяльності дошкільників, вважаємо цілком правомірним продовжувати психолого-педагогічний супровід цієї діяльності у формі консультацій дітей вихователями. На нашу думку, в дошкільному віці процесом узаємодії дошкільників із книгами, в будь-якому випадку, потрібно керувати, але за законом балануючої дієвої допомоги, бо за словами Є. Фльоріної, “пасивне керівництво... так само як і активне, але помилкове керівництво дають небажану реакцію спаду інтересу” [6, с. 12].

Отже, розглядати питання виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей дошкільного віку необхідно з чітким розумінням того, що і батьки, і вихователі ЗДО несуть відповідальність за створення умов для спільної змістовної діяльності: співтворчості, співрозмірковування, спільного читання художніх творів як чинників виховування позитивних дитячих інтересів. Задля оптимального протікання цих конструктивних процесів у життєдіяльності дошкільників вважаємо за раціональне спонукати батьків і вихователів ЗДО до взаємної координації дій.

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 ЗДО. Для реалізації означеної ідеї вважаємо за необхідне створення умов:

- єдиний соціокультурний контекст виховання і спілкування в ЗДО та в сім'ї, розгляд дитячих інтересів з урахуванням чинників соціального та полікультурного середовища (родина, ЗДО, культурно-просвітницькі установи);
- забезпечення вихователя соціокультурним інструментарієм;
- різноманітні форми та зміст занять із використанням фонду дитячої літератури.

У дитячу українську літературу, як і в літературу загалом, Леся Українка увійшла зі своїми темами й образами, з власним голосом, оригінальним почерком. Її поезії для дітей характеризує передусім уміння передати те відчуття радості, яке виникає в дитини, коли вона пізнає навколишній світ. Позитивні емоції в процесі такого пізнання формують у дитини-дошкільника пізнавальну мотивацію, яка і сприяє розвитку особистості.

Поетеса у своїх віршах змальовує картини рідної природи, навчає бачити прекрасне в ній, багатство її барв і яскравість їх, відчувати багатоголосся її, помічати безліч звукових відтінків і тонів, різноманітних шумів. Письменниця фіксує увагу і на різноманітності тих почуттів, які виникають внаслідок спостережень над природою [2]. Її твори дійсно сприяють розвитку естетичних смаків та емоцій дошкільників. Тому діти і люблять твори Лесі Українки.

Ознайомлення дошкільників із творами Лесі Українки передбачено програмою “Малюємо”.

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 чинна у нас система дошкільного виховання і навчання фактично не містить у собі (або містить у недостатньому ступені) спеціальних заходів, спрямованих на послідовний і стематичний розвиток у дітей уяви. В цих умовах їх 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. Кравцова, уяві неможливо навчити так само, як ми 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 із 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, як можливо 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, яблуня, вишня та ін. 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!

Осінь 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 розплющуєте очі: “Раз, два, три”.

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 являється 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 правильною ту відповідь, яку повторила за вихователем.

Продовжуючи ознайомлювати старших дошкільників з творчістю відомої поетеси, можна запропонувати прослухати вірш “Тиша морська”. Після цього запропонувати дітям:

- Намалювати віршик.
- Описати за уявою настроїв людини в човні.
- Виготовити з паперу або покидькового матеріалу човен, морське дно тощо.

- Зліпити морського птаха, якого не існує в природі.
- Розмалювати футболку.
- Виготовити морську листівку.
- Домалювати незакінчений малюнок.
- Показати за допомогою жестів і міміки сонце, море, хмари, небо, човен, хвилю, стежку.
- Уявити себе човником (сонцем, морем, хмарою, небом) і передати його думки і почуття.
- Розіграти етюд за віршем.
- Назвати, як можливо більше слів про море (яке воно?).
- Послухати черепашку і уявити себе на морі. Назвати, які почуття охоплюють.
- Запропонувати придумати казку про море тощо.
- Провести гру “Чайки”
 - Діти, уявіть собі, що ви – чайки.

Закрийте очі і сядьте – чайки сидять у гніздечках і сплять. Ось пригріло тепле весняне сонечко, і пташки прокинулися, розправили крильця, пір'їнки, потягнулися.

Змахнули крильцями і полетіли у блакитне небо. Літали пташки над морями, берегами і втомилися, опустили на травичку біля струмочка, попили водички.

Знову чайки полетіли й опустили на пташиний двір.

Клюнули зерняток і стали розглядати мешканців пташиного двору. А у дворі кого тільки немає: і важний-преважний індик, і гордий півень, і кури-хохотушки, і качата неслухняні, і качечка-кряква, і гусак-задирака.

Погостювали чайки у них і полетіли додому назад.

А сонечко вже сідати стало, небо потемніло, пташки всілися знову у гніздечка, склали свої крильця і заснули.

– А зараз відкриємо очки і знову станемо дітьми і намалюємо того, кого бачили на пташиному дворі (за О. Аляб'євою) [1].

Ознайомлюючи дітей з твором Лесі Українки “Мамо, іде вже зима”, вихователь також може використовувати безліч ігор і завдань, які б сприяли розвитку уяви дитини.

- Намалювати віршик.
- Виготовити об'ємну аплікацію “Зимові розваги”.
- Описати за уявою образи персонажів.
- Уявити, що буде з птахами взимку.
- Придумати якнайбільше способів допомоги птахам.
- Виготовити з паперу або покидькового матеріалу птахів.
- Виготовити зимову листівку і прикрасити її.
- Зобразити мімікою та жестами голодних і змерзлих пташенят.
- Розіграти етюд за віршем.
- Уявити себе пташкою і передати її почуття.
- Придумати казку про зимових птахів.
- Запропонувати пограти в гру “Винахідник”.

Ця гра – для навчання способу переформулювання. Матеріалом для гри можуть бути різноманітні предмети. Ви вибираєте з них один і просите малюка назвати якнайбільше варіантів, для чого цей предмет можна використати, щоб допомогти птахам узимку. При цьому зверніть увагу дитини на те, що в цій грі можна, і навіть потрібно, виходити за рамки звичайного (традиційного) застосування предметів і вигадувати щось незвичайне [4, с. 18].

Аналогічно, і не менш цікаво можна використовувати в роботі з дошкільниками для розвитку уяви й особистості загалом інші твори відомої української поетеси Лесі Українки.

Таким чином, і вірші, і казки, пропоновані Лесею Українкою своїм маленьким читачам, задумані були не тільки для розваги, а мали розвивати увагу, логіку, пам'ять, уяву дошкільників.

Отже, не загмарювати 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 ми ще маємо осягнути. Ми впевнились, що поетичні твори поетеси, написані для дітей, сповнені радістю, оптимізмом, любов'ю до життя, навчають добру. Ліричний світ цих поезій надзвичайно образний, з відчутними народно-поетичними мотивами.

Майже у всіх віршах Леся Українка так чи інакше зображує природу - завжди з любов'ю, яскравими, соковитими барвами. Багато віршів присвячені порам року, і у цих творах будь-який час ввижається по-своєму гарним. Замилування рідною природою чергується з гордістю за Батьківщину з її славетним минулим, гарною співучою мовою, добрим народом.

Видатні педагоги минулого наголошували на величезній ролі художнього слова в навчанні дітей. Так, дослідниця дошкільної та початкової ланок освіти Софія Русова зазначала, що джерелами для навчання слугують народна поезія і найкращі літературні твори, у яких широко подана краса словесної форми й різноманітних словесних комбінацій.

У поезії, у творчості найкращих письменників мова виявляє свою найбільшу силу; один-два рядки поезії часто викликають більше думок, ніж великий науковий трактат [2, с. 247].

Роботу з різноманітними мовними засобами С. Русова вважала невіддільною від роботи над розвитком мислення і творчості, вказуючи на те, що "...знання різних словесних форм, конструкція речень, вживання якогось слова, виразу – все це розвиває думку учня, викликає його словесну творчість, його панування над цими формами. Іде без перерви процес від окремого до загального, ідуть різні порівняння, вибір найправильніших виразів, ціла низка логічних операцій, вправ у праці мислення і зміцнення сили розсудку" [2, с. 247].

Книжки пояснюють дітям світ. Життя не зупиняється ні на мить, і, звертаючись до книги, дитина багаторазовим перечитуванням творів може осягти сприйманням, розумом, почуттям, його мінливість і різнобарвність. 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.

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.

Покажемо це на прикладі авторських казок, у яких педагог і літератор Василь Олександрович Сухомлинський майстерно пов'язує образи природи з найтоншими переживаннями дитячої душі [1]:

Блакитні журавлі

Зоя вийшла сьогодні з дому радісна, весела. Вчора ввечері тато і мама довго сиділи біля її ліжка, розповідали казки. А коли їй захотілося спати, – поцілували і сказали:

– Хай присниться ясне сонечко тобі, доню.

Зої снилося ясне сонечко.

А її однокласник Дмитрик прийшов із дому сумний і задумливий. Учора ввечері тато й мама сварилися. Мама плакала. Дмитрикові довго не спалося. Коли він заснув, побачив уві сні заплакані матусині очі.

Ідуть на прогулянку Зоя і Дмитрик. Зоя щось весело щєбече, а Дмитрик ніяк не второпає, про що вона розповідає.

Аж тут Зоя гукає:

– Дивись, журавлі! Весна наступає. Які ж вони гарні – блакитні журавлі! Бачиш, Дмитрику? Блакитні.

– Не блакитні, а сірі... – тихо каже Дмитрик.

– Та ні! Блакитні! – захоплено повторює Зоя.

Вони підійшли до виховательки. Зоя хвалиться:

– Коли ми вийшли гуляти, у небі летів ключ блакитних журавлів. А Дмитрик каже, що вони сірі. Хіба журавлі сірі?

Вихователька уважно й лагідно подивилася в Дмитрикові очі:

– Для тебе, Зою, блакитні. А для Дмитрика – сірі... Та не впадай у відчай, Дмитрику. І твої летітимуть блакитні.

У цьому й наступному творах проблема етичного світобачення дитини вдало розв'язується письменником через багатство кольоросприйняття.

Як Бджола стала золота

Летіла Бджола й побачила гарбузову квітку. А гарбузова квітка велика-велика. Залізла Бджола всередину та набирає солодкого соку. Набрала, вже пора й летіти. Та захотілося Бджолі роздивитися квітку. Довго мандрувала вона між пелюстками. Насипалось жовтого пилку на її крильця – й стала Бджола золота-золота. Летить Бджола до вулика, а сторож її не пускає.

– Ти чужа, – каже сторож, – он яка ти жовта.

– А глянь, скільки меду я несу, – каже Бджола.

– Тепер я впізнав тебе, – зрадів сторож, – ти наша. Ти золота.

Зелене та рум'яне яблучко

У саду виросла маленька яблунька. Зацвіли на ній дві квітки: одна на верхку, друга – на нижній гілці, майже над землею. Зав'язалися два яблучка: одне – вгорі, друге – внизу. Обидва маленькі, зелененькі, покриті м'якеньким пушком. Пробіг маленький хлопчик, глянув на них та й каже:

– Які ви кислі. – І скривився.

Улітку були спекотні дні. Нижньому яблучкові в затінку прохолодно, а горішньому – жарко. Радіє нижнє яблучко та й каже горішньому:

– От добре, що я внизу. Не пече мені сонечко. Як тільки ти ото біля самого сонця живеш?

Мовчить горішнє яблучко.

Закінчилось літо. Якось ранесенько подивилося нижнє яблучко вгору й бачить: горішнє яблучко золоте, рум'яне. А на себе глянуло – зелене, з м'якеньким пушком, майже таке саме, як весною.

Дивується нижнє яблучко та й каже горішньому:

– Чому ти таке рум'яне? А я чому таке зелене?

– Я цілий день було на сонечку. Не боялося його проміння. А ти ховалося в холодку.

На особливу увагу заслуговують віршовані твори – вони дуже близькі дітям своїм ритмом, веселою римою та мелодійністю, пісенністю. Кращі зразки поезії для дітей вражають яскравим утіленням у собі природного ритму й темпу дитячих рухів, образного мислення, душевних потягів.

Для дитини вкрай значимими є теплота реального образу, поетичний елемент у ньому. Таких рис, особливо потребують зображення природи взагалі, й, зокрема, представників рослинного світу.

Ромашка

На стрункій високій ніжці,

Біля річки, на лужку,

У косинці-білосніжці

Стрів я квітоньку таку.

*Ясним оком жовтуватим
Посміхалася мені...
Я хотів її зірвати,
А бджола сказала: – Ні!*

М. Познанська

Працюючи з дітьми ще на етапі дошкілля, дорослі мають удумливо добирати найкращі поетичні зразки, дбати про розширення з віком поетичних уподобань малюків. Діапазон величезний: від коротких народних потішок до довгих віршованих казок, творів літературної класики та сучасних дитячих поезій. Вони допомагають наблизити образ певного звіра до дитячих уявлень, “олюднити” його, зробити привабливим.

Журився їжачок

*Ой журився їжачок,
Що багато колючок
На його свитині.
Не було б тих колючок –
Він катав би діточок
День і ніч на спині!*

П. Ребро

Восьминіг

*Дуже радий восьминіг,
Що у нього вісім ніг.
Він у штиль і у негоду
Легко горне ними воду.
А була б лиш пара ніг,
Вмить стомився б восьминіг.*

С. Шаповалов

Образи рослинного й тваринного світу широко представлені жанром авторської загадки, що слугує одночасно засобом пізнання довкілля та стимулювання дитячої думки.

Півнева учениця

*Яка у наших лісі є
Відстала учениця!
Вона усе життя своє
Співати в півня вчиться.
Вчить його пісеньку вона
Від рання і допізна.
Але чомусь і досі зна
Лиш половину пісні! (Зозуля).*

П. Ребро

Акровірш

Блакитні квітки, як джерельця,
А кожна по п'ять пелюсток.
Розлогі хрещаті стебельця
Відразу з кількох гілочок.
І взимку він теж зеленіє,
Народ його любить завжди.
От хто ж відгадати воліє,
Ключ загадки скраю знайди!

І. Величко

Отже, використання художнього слова в практиці роботи з дошкільниками слугує ефективним засобом розвитку мислення, що забезпечує успішне виконання ними навчальної та пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; авт. кол. : А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч [та ін.]. Київ : Вид-во МОН, 2012. 26 с.
2. Білан О. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 255 с.
3. Гурковська Т.Л. Дитина до трьох: психологічний портрет з рекомендаціями // Дошкільне виховання. 2007. № 12. С. 11-15.
4. Закон України “Про дошкільну освіту”. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 02.03.2018).
5. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. 1999. № 5. С. 3-6.
6. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкілля : у 3 ч. Київ : Вища школа, 2006. Ч. 1. 302 с.
7. Положення про дошкільний навчальний заклад // Дошкільне виховання. 2003. № 5. С. 3-6.
8. Примірний Статут дошкільного навчального закладу // Дошкільне виховання. 2003. № 7. С. 22-27

In classical and modern linguodidactic science, the level of speech is considered to be one of the main indicators of mental development of a child, but in the modern methodology the peculiarities of awareness of linguistic reality by preschoolers, in particular the potential possibilities of their speech development at each age stage, is insufficiently studied. The study of this problem is undoubtedly important both for the general linguistic development of preschool children and for their preparation for systematic schooling. An important starting point for the process of forming grammatically correct speech of preschool children is the assertion that the language experience encompasses, firstly, the practical skills in the native language, and secondly, the “empirical generalization of observations of the language received by its native speaker, regardless of special knowledge of the language”, which corresponds to the phenomenon of “sense of speech”. A child of preschool age acquires the correct sound in an inextricable connection with his mental development, in unity with the development of subject-practical activity, thinking, communication. Formation of the grammatical component of the linguistic sense is a spontaneous process, the driving forces of which are the internal contradiction in the relationship between the child and the environment. The leading role in learning the language of the child is the discrepancy between the goals and the means of communication available, between the desired and achieved, between the form and content of the statement. The main condition for the emergence and solution of these contradictions is the communication of the child with the adult, in the process of which he induces and encourages the correct sound. The ultimate goal of assimilation of the native language is the perfect knowledge of speech means, which presupposes grammatical correctness as a sign of a high culture of speech and requires awareness of the meanings of words, their literary forms, as well as the ability to use them appropriately and precisely depending on the context of the speech situation, with an orientation towards the listener, the participant of communication. In the process of mastering the skills of coherent speech by the children of preschool age an important role given to their practical mastering of grammar and the ability to operate with words belonging to a certain lexical-grammar category in accordance with the tasks of communication.

Key words: speech development of preschool children, psychological and pedagogical support of artistic activity of children of preschool age, common content activity, verbal creativity of preschool children.

УДК 378.147.091.33:001.895.

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26–2.232-238

Ольга Григорович, Наталя Пахальчук
Olha Hryhorovych, Natalia Pakhalchuk

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

INNOVATIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

У статті порушується проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності. Особлива увага акцентується на необхідності проектування моделі формування інноваційної культури майбутніх педагогів. У статті обґрунтовано залежність інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи від його інноваційної діяльності.

Феномен інноваційної діяльності розглянуто з позиції цілісності, масштабності, глобальності. Доведено, що інноваційна діяльність повинна володіти перманентністю, безперервністю оновлень і трансформацій. Педагогічна майстерність розглядається як важлива ознака інноваційної культури вчителя початкової школи. Початкова школа – основа формування громадянина, тому система професійної підготовки майбутнього вчителя має бути спрямована на формування його інноваційної культури, готовності і здатності брати участь в інноваціях, сприяти їм, не протидіяти реалізації нововведення з прогнозованим позитивним ефектом.

Інноваційна культура майбутнього вчителя початкової школи розглядається як стратегічний ресурс нового століття, що відображає ціннісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образі і нормах поведінки.

Ключові слова: *інноваційна культура, вчитель початкової школи, педагогічні умови, формування інноваційної культури майбутнього педагога.*

Характерними ознаками сучасної освітньої системи в Україні є глибоке оновлення всіх її ланок – від дошкільної до вищої, модернізація змісту освіти, методів навчально-виховної роботи, широке запровадження в освітню сферу інновацій. У загальній стратегії інноваційного розвитку країни як ніколи необхідний педагог, який швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, мобільний, здатний брати участь в інноваційній діяльності, критично мислити, вміє орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, прагне до безперервного особистісного та професійного вдосконалення.

Аналіз досліджень показує, що проблема підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності активно досліджувалась О. Бережновою, І. Дичківською, Г. Кіт, К. Крутій, Л. Мітіною, І. Назаревич, І. Прокопенко, В. Радулом, А. Сбруєвою, Т. Сободем та ін. Актуалізації та реалізації інноваційного потенціалу вчителя в умовах школи присвячені дослідження багатьох науковців (І. Бойко, О. Голук, В. Кравцов, Л. Мартинець, С. Мартиненко, М. Михайліченко та ін.); проблеми управління інноваційними процесами в системі освіти (І. Бабин, Л. Василенко, Р. Вдовиченко, Т. Волобуєва, С. Волкова, І. Гришина, А. Коломієць, Н. Лазаренко, О. Мармаза, Н. Сас та ін.). Хоча більшість науковців єдині в думці про те, що сформовані вимоги до компетентності, знань, соціально значущих особистісних якостей педагогів змінилися, залишаються недостатньо розробленими закономірності, фактори, умови становлення та розвитку інноваційної культури майбутніх учителів, перспективні моделі їх навчання в період професійного становлення.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи.

Українське суспільство в даний час знаходиться в стані динамічного розвитку, характерною особливістю якого є інноваційні зміни у всіх сферах життєдіяльності. Як відзначають Н. Лазаренко, А. Коломієць, сучасний педагог має бути, насамперед, людиною з багатограничними інтересами, запитами, прагненнями; обізнаний з можливостями ІКТ; знати іноземні мови; слідкувати за інноваціями в освіті та в науці [10]. В умовах переходу від “матеріальної” до “інтелектуальної” економіки назріває необхідність ліквідації відставання інноваційних процесів в організації, управлінні, освіті від досягнень наукової і технічної думки, що й зумовлює необхідність формування інноваційної культури особистості та суспільства в цілому.

Фундаментальні зміни в суспільстві цілком закономірно вимагають іншої освіти – постіндустріальної; нового типу педагога - не носія готового знання, а учителя-професіонала, здатного працювати в нових умовах. Як справедливо зазначає О.А. Голук, сучасному учителю необхідно не тільки володіти високим рівнем загальної професійної культури, але і брати участь в інноваційній діяльності, нетрадиційно підходити до розгляду різних ситуацій, організовувати свою діяльність на творчій, а якщо вимагає ситуація - і на інноваційній основі [4].

Термін “інноваційна культура” в педагогічній літературі ще порівняно недавно не зустрічався. Однак, по мірі вступу суспільства “... в новий етап цивілізації, на якому рушійною силою є цінності, створені знаннями”, відбувається поступовий перехід від працівника “вужької спеціалізації” до працівника “широкого діапазону”, здатного здійснювати оцінку, творчий синтез інформації, проникати в суть проблеми, здійснювати коригування колишніх цінностей [11]. У цьому контексті широке використання у педагогіці поняття “інноваційна культура педагога” є наслідком об’єктивних процесів, що відбуваються у сфері освіти інноваційного сучасного суспільства. Цілком закономірно, що особливої значущості набуває проблема якісно нового рівня підготовки педагогічних кадрів.

Формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи набуває особливого значення, так як саме початкова ланка освіти є фундаментом формування особистості. Початкова школа покликана створити необхідні умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина, виховувати здатність навчатися впродовж життя. Система професійної підготовки майбутнього вчителя має бути спрямована на формування його інноваційної культури, готовності і здатності брати участь в інноваціях, сприяти їм, не протидіяти реалізації нововведення з прогнозованим позитивним ефектом.

Відмінною особливістю системних змін початкової ланки освіти є те, що її нова якість сьогодні “вирощується” в самих закладах, безпосередньо в ході локальних інновацій, з використанням такого важливого ресурсу, як потенціал самостійної продуктивної діяльності окремих вчителів і цілих колективів. Як бачимо, значущість проблеми інноваційної культури педагога визначається самим життям, орієнтацією суспільства на інноваційний розвиток системи освіти.

Г. Кіт інноваційну культуру педагога вважає областю духовного життя, що відображає “її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, в образах і нормах поведінки і забезпечує сприйнятливості їм нових ідей, готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя” [8]. Досліджуваний феномен використовується в науковій літературі в двох значеннях: вужькому і широкому. У вужькому сенсі – для того? щоб підкреслити, що зараз недостатньо говорити просто про знання, навички, уміння, необхідні для інноваційної діяльності.

Н. Лазаренко, А. Коломієць роблять спробу осмислення поняття “інноваційна культура”. Цей термін розглядається ними як комплексний соціальний феномен, що органічно поєднує питання науки, освіти, культури [10].

Розглянемо сутнісні характеристики даного поняття стосовно діяльності вчителя початкової школи як цілісного явища, що розвивається в сучасній педагогічній теорії та практиці. При дослідженні феномену “інноваційна культура педагога” звернемося до понять, що

стикаються з цією категорією, які абстрагують і синтезують його: “інноваційна діяльність”, “інноваційна педагогічна діяльність”, “педагог-інноватор”.

У ряді наукових робіт містяться підходи до формування поняття “інноваційна діяльність”. У колективній монографії “Інноваційна педагогічна діяльність: історія, теорія, практика” (1999) визначається дата введення поняття “інноваційна діяльність” у науковий обіг: це 70-ті роки ХХ століття [7]. Спочатку поняття використовувалося в економіці, а потім і в інших сферах науки.

Наприклад, К. Крутій розкриває сутність і особливості інноваційної діяльності в дошкільних навчальних закладах, аналізуються підходи до організації науково-методичної роботи в умовах інноваційних перетворень. Дослідниця зазначає, що на рівні дошкільного навчального закладу інноваційна діяльність передбачає цілеспрямований процес застосування інновацій (зміни всередині системи) та експериментальної перевірки результативності й можливостей використання інновацій в інших дошкільних навчальних закладах. При цьому результатом інноваційної діяльності дошкільного навчального закладу є або інноваційний продукт (результат науково-дослідницької розробки), або інноваційна продукція – нові конкурентоздатні освітні послуги [9].

Л. Петриченко поняття інноваційної діяльності розуміє як необхідність осмислення та використання педагогічного досвіду з метою формування якісно іншого педагогічного продукту [12]. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у керівника закладу дошкільної освіти мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії (І. Дичківська).

Результати аналізу наукових джерел дозволяють констатувати, що:

1) інноваційній діяльності притаманна властивість цілісності, тобто масштабності, всеохопності, глобальності нововведення;

2) інноваційна діяльність повинна володіти перманентністю, безперервністю оновлень і трансформацій;

3) інноваційна діяльність не є революцією в якій-небудь сфері, оскільки створення нового завжди базується на якомусь фундаменті, що вже мав місце в практиці.

На думку вчених, важливою особливістю інноваційної діяльності є високий рівень її прояву – педагогічна майстерність, яка дозволяє успішно вирішувати професійні завдання. Вчені виділяють найбільш характерні ознаки інноваційної діяльності:

- якісний тип перетворень, що характеризується наявністю соціально значущого нововведення системного типу;
- система діяльностей, тобто наявність декількох взаємообумовлених і взаємопов'язаних цілей, процесів і суб'єктів діяльності (колективна діяльність);
- практико-орієнтованість, тобто спрямованість на вирішення актуальних проблем практики в зоні її найближчого розвитку;
- рефлексивний супровід всіх етапів інноваційної діяльності;
- можливість використання отриманого результату як засобу діяльності;
- застосування нових засобів здійснення діяльності та поява у суб'єктів діяльності нових здібностей [7].

Розглянемо підходи вчених до розкриття змісту поняття “педагог-інноватор”. Так, В. Загвазинський виділяє три категорії керівників: педагог-новатор, педагог-модернізатор, педагог-інноватор. Згідно з цією класифікацією педагог-новатор – це автор нової педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних ідей і відповідних технологій (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін); педагог-модернізатор – творчо працюючий, займається інноваційною діяльністю, в процесі якої, не створюючи нового, вводить нові елементи або удосконалює елементи існуючої системи, по-новому їх комбінує; педагог-інноватор – швидко сприймає і вмilo використовує традиційні і нові підходи та методи [1].

Розглянуті вище поняття “інноваційна діяльність”, “педагог-інноватор”, “інноваційна педагогічна діяльність” співвідносяться з домінуючим поняттям “інноваційна культура майбутнього вчителя початкової школи” як часткове із загальним. При цьому виявляється прямо пропорційна залежність: чим вища інноваційна культура педагога, тим більш ефективна інноваційна діяльність, тим більш вагомі і значущі результати його професійної діяльності.

У сучасному освітньому просторі склалася парадигмальна множинність педагогічної реальності. Вона проявляється, з одного боку, у становленні в педагогічній практиці інноваційних видів і типів навчальних закладів, що відрізняються від масової загальноосвітньої школи за цільовим, змістовим і процесуальним характеристиками освіти. З іншого боку, у педагогічній науці йде процес інтелектуального формування безлічі концепцій особистісно-орієнтованої освіти як основи гуманістичної парадигми освіти. За останні роки інноваційна освітня діяльність набула системного характеру. Її відрізняють:

- 1) гуманістична спрямованість початкової ланки освіти, яка змінює характер взаємин між педагогом та дитиною;
- 2) активне проникнення в практику початкового навчання результатів новітніх психолого-педагогічних досліджень та їх оперативне використання;
- 3) зміна уявлень про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, у зв'язку з чим змінюється її роль у педагогічному процесі – вона стає його системотвірним началом;
- 4) ревізія, що відбувається, ставлення до вчителя як об'єкта педагогічних впливів і остаточне закріплення за ним статусу суб'єкта освіти і власного життя.

Технологічний прогрес, який змінив нашу продуктивність, вплинув на структуру економіки. Невпинне зростання та розвиток технологій, робототехніка, штучний інтелект, нанотехнології та генетика просуваються вперед, стають звичною справою для нас усіх. Кожна із технологічних новинок автоматично зменшує потребу в працівниках, які раніше виконували таку роботу. Відтак, інноваційна діяльність формує освітній інноваційний простір, в якому затребуваний не вчитель із застарілим багажем знань, орієнтований лише на традиційні методи навчання та форми діяльності, а творчо мислячий педагог. Як правильно зазначає О. Грошовенко, сучасний педагог повинен володіти інноваційними засобами, активно використовувати їх у практику навчання та бути готовим до інноваційних змін [6, с. 10].

Інноваційні перетворення, зміна змісту освіти, активне вбудовування в освітній простір нових інноваційних технологій ніколи не вийде на етап практичної реалізації поза педагогом, його розумінням сутності перетворень і прийняття ідей сучасної освіти. Все це породжує потребу у формуванні інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи, який не може обмежуватись лише передачею знань та перевіркою тестів на зразок “оберіть правильну відповідь”. Учитель має володіти комплексом професійних знань, умінь та навичок, вміти підтримати учнів на шляху до набуття важливих навичок. Головною ознакою сучасного педагога має бути його інноваційна культура.

Загалом інноваційна культура розглядається як багатоаспектне поняття. По-перше, вона розуміється як стратегічний ресурс нового століття. По-друге, інноваційна культура забезпечує сприйнятливості людей до нових ідей, їх готовність і здібність підтримувати і реалізувати інновації в усіх сферах життя. По-третє, інноваційна культура відображає ціннісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образі і нормах поведінки.

Розвиток інноваційної культури пов'язаний з розвитком творчих здібностей і реалізацією креативного потенціалу самої людини – її суб'єкта. Інноваційна культура віддзеркалює цілісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях, вміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки. Формування інноваційної культури ґрунтується на системі цінностей суспільства, які являють собою ряд ідей, часто неписаних, які обґрунтовують цілі суспільства. Поняття культурних цінностей ширше за формальне поняття цілей суспільства.

Культура складається з правил, дотримання яких дає позитивний ефект. Цінності насамперед ґрунтуються на людських потребах. За своєю суттю цінності суспільства – це трансформовані потреби її людського (персонального) середовища, які залежать від конкретних людей. Так само і інноваційна культура суспільства залежить від інноваційної культури особистості, а її розвиток забезпечується, в першу чергу, розумінням її членами суті інноваційних процесів і своєї ролі в цих процесах.

Існують різні підходи до розуміння феномену “інноваційна культура педагога”. В рамках першого системного підходу вона розглядається як результат оволодіння педагогом апаратом інноваційної діяльності, спрямованої в кінцевому підсумку на перетворення конкретної педагогічної ситуації (В. Краєвський, О. Новіков, А. Саранов та ін.). До змісту інноваційної культури при цьому включаються:

- знання (наприклад, про педагогічну інноватику, провідні тенденції інноваційної діяльності в освіті, про способи реалізації дослідницької діяльності в освітньому закладі);
- досвід творчої діяльності (вміння бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал);
- досвід емоційно-цілісного ставлення (прагнення і вміння використовувати наукові знання у вирішенні педагогічних задач);
- методологічна рефлексія, яка передбачає вміння керівника закладу дошкільної освіти аналізувати, оцінювати цілі, методи.

У контексті системного підходу інноваційна культура педагога є одним з найважливіших функціонально значущих елементів культури суспільства в цілому. Одночасно вона має іманентну структуру тієї складності й цілісності, яка необхідна для здійснення самореалізації та розвитку.

Представники іншої точки зору (В. Лазарев, В. Слободчиков) інноваційну культуру визначають як особливу форму функціонування педагогічної свідомості, що виявляється в усвідомленні педагогом мотивації до інноваційної діяльності.

Прихильники третього підходу (О. Бондаревська та ін.) розглядають інноваційну культуру як особливу форму загальнолюдської культури, що зароджується у самих різних соціокультурних умовах. Вчені виходять з того, що процес формування інноваційної культури педагога здійснюється в “культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якої наповнені сенсами і служать людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку і самовизначення в світі культурних цінностей”.

Таким чином інноваційна культура в сучасному суспільстві виконує завдання з організації, оптимізації, раціоналізації, контролю, регулюванню і стимулюванню взаємодії усіх елементів інноваційної системи суспільства. Мета ж формування культури інновацій полягає у реалізації ефективних інновацій в якісному вимірі, удосконаленні механізму активізації необхідних потенціалів в інноваційному процесі. Відповідно, завданням інноваційної культури є: виявлення творчих сил і здібностей, талантів, розвиток і реалізація креативного потенціалу суспільства; стимулювання інтелектуальної та творчої активності за досягнення певних цілей завдяки використанню інноваційних ідей; активізація та оптимізація інноваційних процесів в суспільстві; формування і впровадження інноваційних стратегій розвитку суспільства; застосування демократичного стилю управління; співпраця з усіма учасниками інноваційної інфраструктури; формування інтенсивно-інтелектуального клімату, а також створення інноваційного іміджу; організаційно-управлінське забезпечення інноваційного процесу.

Список використаних джерел

1. Анисимов Н.М. Современные представления об изобретательской и инновационной деятельности // Школьные технологии. 1998. № 5. С. 49-75.
2. Бабин І. І. Формування системи забезпечення якості вищої освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Болонський процес:

- зближення, а не уніфікація (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Вид- во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. С. 109-117.
3. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури // Педагогічний дискурс. 2008. Вип.5 С. 25-28.
 4. Голюк О. Використання потенціалу соціальних Інтернет-мереж у взаємодії педагогів з родинами вихованців у контексті освітніх інновацій // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв, 9-11 квітня 2014 р., м. Вінниця / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2014. Вип. 3. С. 47-50.
 5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
 6. Грошовенко О.П. Технології навчання освітніх галузей "Природознавство", "Суспільствознавство", "Здоров'я і фізична культура" : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 "Початкова освіта" / автор-уклад. О.П. Грошовенко. Вінниця, 2017. 279 с.
 7. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава : ПОІППО, 2006. 124 с.
 8. Кіт Г.Г. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інноваційних виховних систем у практику сучасної початкової школи // Традиції та новації сучасної освіти в Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18-19 квітня 2013 р. Сімферополь : ДІАЙП, 2013. С. 21-27.
 9. Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: методичний аспект // Дошкільне виховання. 2007. №5. С. 5-7.
 10. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М., Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Сер. : Педагогіки. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
 11. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Х. : Видав. гр. "Основа", 2004. 240 с. (Серія "Бібліотека журналу "Управління школою""; Вип. 11-12(23-24)).
 12. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Кіровоград, 2007. 22 с.

The article raises the problem of preparing the future elementary school teacher for innovation. Particular attention is paid to the need to develop a model for the formation of an innovative culture of future teachers. The article substantiates the dependence of the innovative culture of the future elementary school teacher on its innovative activity.

The phenomenon of innovation is considered from the point of view of integrity, scale, globality. It is proved that innovations should have constant, system updates and transformations. Pedagogical skills are considered as an important feature of the innovative culture of primary school teachers. Primary school is the basis for citizen formation, so the future teacher training system should be aimed at shaping its innovative culture, readiness and ability to participate in innovations, help them, and not oppose the introduction of innovations with a predictable positive effect.

The development of an innovation culture is associated with the development of creative abilities and the realization of the creative potential of the person himself. The article proves that the innovative culture of society depends on the innovative culture of the individual, and its development is ensured, first of all, by its participants, who understand the essence of innovative processes and their role in these processes.

The innovative culture of the future elementary school teacher is seen as a strategic resource for the new century, reflecting a person's value orientation, enshrined in motives, knowledge, skills and habits, as well as in the image and norms of behavior.

Key words: *innovative culture, primary school teacher, pedagogical conditions, the formation of the future teacher's innovative culture.*

УДК 378.011.3.015.311-051:373.3
ID ORCID 0000-0003-1602-6080

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.238-242

Наталія Деньга
Nataliia Denha

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

На основі застосування методів теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення автором статті визначено, обґрунтовано та схарактеризовано психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. Зокрема це усвідомлення студентами змісту поняття емоційного інтелекту, його значущості в навчальній та професійній діяльності, рефлексія власного емоційного стану, упровадження в освітній процес закладу вищої освіти засобів розвитку емоційного інтелекту (тренінг, психогімнастика, рольові ігри, дискусії, дебати), створення освітнього середовища закладу вищої освіти, сприятливого для розвитку емоційного інтелекту.

Ключові слова: *емоційна обізнаність, емоційний інтелект, емпатія, засоби розвитку емоційного інтелекту, освітнє середовище, психолого-педагогічні умови, рефлексія власного емоційного стану, розпізнання емоцій інших людей, управління своїми емоціями.*

Усе більше в останні роки прослідковується тенденція, коли високі розумові здібності та гарні показники навчальної діяльності студента закладу вищої педагогічної освіти не є гарантією його успішності в професійній діяльності. Звідси випливає, що високий рівень інтелекту не є достатньою умовою самореалізації особистості в професії, зокрема педагога. Не заперечуючи того факту, що майбутнє в руках тих, хто є професіоналом цифрового суспільства, переконані в тому, що все ж дуже важливо технологічну грамотність поєднувати з емоційним інтелектом. Разом з тим, у час, коли відбувається тотальна автоматизація та комп'ютеризація життя й професійної діяльності, саме вчитель має бути тим, хто розуміє свої емоції та почуття інших людей, може ефективно керувати власною емоційною сферою, досягає взаєморозуміння з оточуючими. Практика й дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених показує, що успішними професіоналами стають люди, які здатні будувати позитивні стосунки з іншими, разом з тим вони повинні обов'язково враховувати їх внутрішній стан та особливості його прояву в емоціях, переживаннях.

Ураховуючи основну концепцію Нової української школи, яка полягає в переході від школи тільки знань до школи компетентностей XXI століття, важливу роль відіграє емоційне сприйняття дитиною процесу навчання. Не можна недооцінювати роль емоцій в освітньому процесі для дитини. Адже вони включають у себе перше враження про вчителя, допомагають установити контакт, побудувати міжособистісні стосунки та підтримувати спілкування. Ми переконані в тому, що успішність учня значною мірою залежить від його емоційного стану, який, у свою чергу, – від уміння вчителя побудувати в класі здоровий психологічний мікроклімат.

Тому педагог повинен уміти протистояти стресам і залишатися оптимістом, працювати в команді, незважаючи на окремі невдачі чи перешкоди. З метою визначення рівня емоційного інтелекту для студентів Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С.Макаренка, які навчаються для здобуття освітнього ступеня “Бакалавр” за спеціальністю “Початкова освіта”, було запропоновано діагностику емоційного інтелекту (автор Н. Холл) та опитувальник емоційного інтелекту “ЕмІн” (автор Д. Люсін). Діагностика Н. Холла дає можливість визначити рівень (високий, середній, низький) за такими шкалами: “Емоційна обізнаність”, “Управління своїми емоціями”, “Самомотивація”, “Емпатія”, “Розпізнавання емоцій інших людей”. За допомогою опитувальника емоційного інтелекту Д. Люсіна визначається рівень (дуже низький, низький, середній, високий та дуже високий) міжособистісного емоційного інтелекту, внутріособистісного емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями та взагалі емоційного інтелекту.

Результати анкетування за діагностикою емоційного інтелекту (Н. Холл) відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування студентів коледжу за діагностикою емоційного інтелекту (Н.Холл)

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційна обізнаність	37%	43%	20%
Управління своїми емоціями	83%	11%	6%
Самомотивація	31%	57%	12%
Емпатія	26%	54%	20%
Розпізнавання емоцій інших людей	37%	47%	17%
Загальний рівень EI	43%	54%	3%

Результати діагностики емоційного інтелекту “ЕмІн” показали, що дуже низький рівень у 47% опитаних, низький – 22%, середній – 17%, високий – 11%, дуже високий – 3%.

Тому вважаємо, що дуже важливо розвивати емоційний інтелект студентів закладів вищої педагогічної освіти поряд з професійними та технічними навичками.

Мета статті – розкрити педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти.

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження завдяки працям зарубіжних дослідників Д. Гоулмана, Г. Орме, Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо, Р. Бар-Она, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтера, Р. Робертса, Дж. Меттьюса, М. Зайднера, П. Лопеса, Р. Стернберга, Дж. Блока, М. Кетс де Вріса. Поняття “емоційний інтелект” з’явилося у психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Г. Гарднера “Frames of mind”, у якій уперше було обґрунтовано необхідність переглянути тлумачення поняття “інтелект” і спосіб його вимірювання за допомогою коефіцієнта інтелектуального розвитку “IQ” [7]. Американський журналіст та психолог Д. Гоулмен у книзі “Emotional Intelligence” визначає емоційний інтелект як спроможність осягати власні та чужі почуття, мотивувати себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і в оточенні інших [8]. В. Юркевич під поняттям “емоційний інтелект” розуміє групу розумових здібностей, які допомагають сприйняти та зрозуміти власні почуття, а також почуття інших людей, що веде до здатності регулювати почуття. Важливими є обидві сторони емоційного інтелекту – розуміння емоцій за допомогою інтелекту й забезпечення продуктивних складових інтелекту (творчість, інтуїція) за допомогою емоцій [5]. І. Андреева визначає емоційний інтелект як здатність розуміти стосунки особистості, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу [1, с. 282]. О. Лазуренко розглядає емоційний інтелект як інтегровану якість особис-

тості адекватного емоційного реагування з переживанням позитивного знаку емоційної активності й реактивності [3].

Дослідження емоційного інтелекту спеціалістами з усього світу показують, що успіх особистості в професійній діяльності й у житті в цілому залежить від розумного володіння емоціями.

В умовах реформування новій школі потрібні випускники, які швидко орієнтуються в життєвих ситуаціях та професійних проблемах, здатні проявляти активність і брати ініціативу у свої руки, оптимістично налаштовані на можливості досягати успіху, сміливо й виважено підходять до планування й здійснення роботи, здатні довести справу до логічного завершення, перебудовуватися, якщо того вимагає справа. Для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів необхідне створення ряду педагогічних умов. Студентський вік характеризується великою диференційованістю емоційних реакцій та способів вираження емоційних станів. Переживання тих чи інших емоцій впливає на формування студента і як особистості, і як фахівця. Розуміння емоційного стану та адекватна реакція на ті чи інші соціальні чинники є важливою умовою ефективною навчальною та професійною діяльністю. Тому вважаємо, що однією з педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту є усвідомлення студентами змісту поняття емоційного інтелекту, його значущості в навчальній та професійній діяльності. До цієї умови ми включаємо знання та розуміння майбутніми педагогами емоційного інтелекту як властивості особистості, яка впливає на уявлення про себе та оточуючих, комунікативні навички, особисте життя, професійну діяльність, допомагає долати проблемні та стресові ситуації. Для цього необхідно запроваджувати на заняттях з педагогіки, психології, спецкурсів з інноваційних технологій вивчення поняття емоційного інтелекту та шляхи його розвитку.

На нашу думку, наступна педагогічна умова, яка необхідна для розвитку емоційного інтелекту – це рефлексія власного емоційного стану. Студенти мають навчитися аналізувати свої емоції, тобто знаходити відповіді на такі питання:

- Які емоції вони відчували в тій чи іншій ситуації (радість, страх, сум, гнів)?
- Які фізичні відчуття супроводжували їх під час переживання тих чи інших емоцій (біль у горлі, грудях, животі, судороги в ногах, тремтіння рук)?
- Яка причина виникнення тих чи інших емоцій?
- Чи змогла (зміг) опанувати й контролювати свої емоції?
- Як потрібно було вчинити в ситуації емоційного напруження?
- Що потрібно робити для того, щоб контролювати власні емоції або прийняти адекватно емоційний стан іншої людини?

У закладі вищої педагогічної освіти опанувати навичками аналізу власного емоційного стану студенти можуть під час проведення аналізу проведених уроків та заходів у ході виробничої практики, бесід, організованих куратором груп, тощо.

Уважаємо, що необхідною умовою для розвитку емоційного інтелекту студентів є *впровадження в освітній процес закладу вищої освіти засобів розвитку емоційного інтелекту*.

Одним із основних засобів розвитку емоційного інтелекту є тренінг з указаної теми, який матиме чітку мету, визначений зміст, що відповідає низці правил, структуру й методи (вербальні, візуальні, демонстраційні, інтерактивні, технологічні). Тренінг – це одночасно цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування вмінь і навичок; форма розширення досвіду [2]. Під час проведення тренінгу з метою розвитку емоційного інтелекту можна застосовувати різноманітні методики: інформаційні повідомлення, бесіди, міні-лекції, лекції-диспути, проблемні лекції, дискусії, роботи в складі малих груп, метод конкретних ситуацій (метод кейсів), метод модерації, “снігова куля”, “мозковий штурм”, проективне малювання, аналіз ситуацій, ігрові методи, завдання на самопізнання тощо.

На нашу думку, психогімнастика є невід’ємним засобом розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. Спеціальні заняття (етюди, вправи, ігри) дадуть

можливість студенту навчитись усвідомлювати свій емоційний стан та розвинути здатність коригувати власні почуття.

Доволі ефективними в розвитку емоційного інтелекту стануть рольові ігри, у ході яких студенти навчатимуться розуміти почуття й переживання інших людей, віднайдуть шляхи реагування на емоції оточуючих.

Дискусії та дебати сприяють оволодінню прийомами міжособистісного спілкування, розвивають вербальні та невербальні засоби комунікації, є необхідними засобами розвитку емоційного інтелекту на заняттях з будь-якого предмета. Дебати характеризуються наявністю правил, за допомогою яких забезпечується зіткнення різних точок зору, що підкріплюються певними аргументами. Таким чином, дебати – доволі складний процес, що передбачає підготовку, власне дебати, аналіз проведених дебатів і вдосконалення навичок їх проведення. На кожному з етапів якраз і розвивається емоційний інтелект, а особливо під час проведення власне дебатів. Щоб успішно дебатувати, необхідно не тільки володіти матеріалом щодо обраної теми, а й уміти слухати інших, приймати їх точку зору, контролювати власні емоції, розуміти почуття людини, з якою спілкуєтесь.

Високий рівень емоційного інтелекту може бути сформований у майбутнього вчителя початкових класів лише за умови здобуття ним професійних компетентностей у закладі освіти, де панує сприятливе емоційне середовище. Тому ми вважаємо, що однією з педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту студента є *створення освітнього середовища закладу вищої освіти, сприятливого для розвитку емоційного інтелекту*. Поняття “середовище” розуміється як сукупність елементів, які в співвідношенні між собою становлять “простір і умови життя людини” [6, с. 14]. В. Ясвін розглядає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за певним зразком, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному й просторово-предметному оточенні. Поряд з іншими характеристиками доцільно розглядати емоційність освітнього середовища. Сприятливий психологічний клімат та позитивна емоційно-психологічна атмосфера в студентському та педагогічному колективах дають можливість для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.

В. Сухомлинський писав: “Учитель повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров’я, щастя людини, яку виховує школа” [4]. Щоб студент у майбутній професійній діяльності керувався принципом, запропонованим видатним педагогом, необхідно, щоб він сам відчував, що викладач саме так ставиться до нього. Робота зі студентами повинна будуватися на використанні у викладанні нових підходів, які переносять акцент разом із накопиченням знань на розвиток здатності студентів розуміти оточуючих, налагоджувати контакт з людьми, отримувати задоволення від спілкування, вирішити проблему на рівні зародження, усвідомлювати свій емоційний стан та діяти відповідно до нього. Пріоритетними напрямками у викладачів закладу вищої освіти має бути стимулювання духовної та морально-психологічної атмосфери, інтелектуального та творчого пошуку разом з умінням бачити проблеми та шляхи їх розв’язання, будування відносин співробітництва й співтворчості під час освітньої діяльності.

Результатом упровадження розглянутих педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту є розвиток таких умінь студентів:

- усвідомлення та об’єктивна оцінка своїх особистісних характеристик;
- розуміння власних почуттів та поведінки, причин їх виникнення, наслідків такої реакції;
- уміння керувати емоціями;
- гнучкість у спілкуванні з оточуючими;
- орієнтування на позитивний настрій;
- здатність розуміти людей, їх емоції та почуття, бути терпимими до інших;
- бажання будувати взаємостосунки на довірі та повазі;
- орієнтація на компроміс.

Отже, у результаті застосування методів теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення, спостереження за навчальною та виховною діяльністю, анкетування та тестування студентів педагогічного коледжу обґрунтовано та схарактеризовано психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. Перспективною вважаємо розробку моделі розвитку емоційного майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов // Женщина. Образование. Демократия: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (10-11 декабря 2004 г., г. Минск). Минск, 2004. С. 282-285.
2. Бевз В., Главник О. Основні положення щодо проведення тренінгів [електронний ресурс]. // Osvita.ua. Методика и технологія. – Режим доступу до ресурсу: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598>.
3. Лазуренко О.О. Теоретичні основи дослідження категорії емоційної компетентності у сучасній психологічній науці. Ч., 2013. 19 с.
4. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: у 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т.1. С. 209-396
5. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4-10.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. С. 14.
7. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences г. N.Y. : Basic Books, 1983. 449 p.
8. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y., 1995. 352 p.

Based on the application of theoretical analysis methods, the relationship between the level of development of emotional intelligence and professional success of pedagogical workers has been determined. Based on the diagnosis of the group of respondents, it has been established that students of higher pedagogical educational institutions need to develop emotional intelligence. As a result of synthesis and generalization, the author of the article determines, substantiates and characterizes the psychological and pedagogical conditions of the development of the emotional intelligence of future elementary school teachers. In particular, it is the student's awareness of the meaning of the concept of emotional intelligence, its significance in educational and professional activities, the reflection of its own emotional state, the introduction of means of development of emotional intelligence in the educational institution of higher education (training, psychogymnastics, role plays, discussions, debates), establishment of the educational environment of the higher education institution, conducive to the development of emotional intelligence. It is established that as a result of introduction in educational process of pedagogical conditions of development of emotional intelligence students develop the following personal qualities: awareness and objective assessment of their personal characteristics; understanding of their own feelings and behavior, the causes of their occurrence, the consequences of such a reaction; ability to manage emotions; flexibility in communicating with others; orientation on a positive mood; the ability to understand people, their emotions and feelings, to be tolerant to others; the desire to build relationships of trust and respect; compromise orientation.

Key words: *emotional awareness, emotional intelligence, empathy, means of developing emotional intelligence, educational environment, psychological and pedagogical conditions, reflection of one's own emotional state, recognition of emotions of other people, management of one's emotions.*

Олена Довгань
Olena Dovhan

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АМБІДЕКСТРІЇ ТА ЛІВОРУКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

THEORETICAL ASPECTS OF JUNIOR PUPILS' AMBIDEXTERITY AND LEFT-HANDEDNESS

Проаналізовано нейрофізіологічну, педагогічну та психологічну літературу щодо явища амбідекстрії. У ході дослідження розкрито поняття: “амбідекстрія”, “домінування”, “шульга”. Визначено психо-фізіологічні та гендерні особливості амбідекстрії учнів початкової школи.

Ключові слова: амбідекстрія, шульга, домінування, функціональна асиметрія мозку.

Мільярди людей живуть на планеті Земля. Ми належимо до різних народів, говоримо різними мовами, маємо різний колір шкіри. Незважаючи на те, що ми всі такі різні, ми дуже подібні. Ця подібність розподіляє людей на дві великі групи: чоловіки і жінки. А розрізняємося ми генетично, анатомічно і фізіологічно. Ми по-різному поводимося в соціумі, по-різному сприймаємо навколишній світ, бо півкулі головного мозку в чоловіків і жінок теж працюють по-різному. Сьогодні науковці спостерігають зміни у формуванні мозкової активності людства, збільшення людей-амбідекстрів. Ставлення до амбідекстрів досить неоднозначне. Слово “амбідекстр” виникло ще в середніх віках. Так називали воїнів, котрі однаково добре володіли зброєю будь-якою рукою. Вони дуже цінувалися і удостоювалися різних нагород. А у XVIII столітті дітей, у яких провідною (домінантною) визначалася ліва рука, вважали неповноцінними.

Домінування (від лат. *dominans* – панівний) – це панування, переважання тієї чи іншої ознаки. Домінувальна рука – ознака, що виникла через неоднаково розвинені моторні навички між лівою та правою руками, а також через функціональну асиметрію мозку. Кожна рука іннервується протилежною півкулею головного мозку [1].

Виокремлюють п'ять основних типів домінування, або переваг:

- Перевага правої руки – вважається найпоширенішим типом. Праворукі люди (правші) переважно володіють правою рукою та звичайно використовують її для виконання всіх необхідних дій.
- Перевага лівої руки – менш поширений тип. Ліворукі люди (лівші, шульги) вправно використовують ліву руку. Доведено, що 8-15% населення є лівшами (шульгами).
- Змішана перевага, також відома як поперечне господарювання, – стан, у якому різні задачі краще виконуються різними руками. Наприклад, такі люди можуть краще писати правою рукою, а більш впевнено малювати – лівою. Але люди найчастіше вагаються переважаючою ту рукою, якою звикли писати, тому змішана перевага зазвичай не згадується.

Амбідекстрія (від лат. *ambo* – обидва, *dexter* – правий) – двоправорукість, однакова вправність обох рук. Людина, яка є амбідекстром, у змозі будь-яке завдання виконати однаково гарно тією, чи іншою рукою. Греки намагалися розвинути амбідекстрію, бо це здавалося природним – однаково володіти обома руками замість однієї у спорті та бійках. Комбінуючи різні системи письма, греки виробили таку, де рядки йшли через одну – спочатку справа наліво, потім зліва направо і так далі. З почергованими напрямками читання назад та вперед, читання було набагато легшим та швидким. Відомий англійський художник Генрі Ландсір міг малювати двома руками одночасно – однією головою коня, а іншою – голову вершника. Саме

він вчив малюванню королеву Вікторію, що була шульгою, але потім стала амбідекстром. А Джеймс Гарфілд міг однаково гарно писати як лівою, так і правою рукою; крім того, він міг писати правою рукою латиною, а лівою – грецькою одночасно! Дослідження показують, що амбідекстричні люди більш емоційно незалежні, рішучі, легше адаптуються до нових умов і легше переносять труднощі.

Існує низка гіпотез, що пояснюють причини виникнення цих типів домінування руки. Зупинимось на деяких з них.

Соціологічні гіпотези

"Воїн та його щит". Ця гіпотеза робить спробу пояснити положення щита в лівій руці воїна для захисту серця. Так як серце знаходиться в лівій стороні тіла, воїн-правша (утримує щит лівою рукою, а правою – зброєю) мав змогу краще його захистити і тому мав більшу вірогідність вижити. Проте ця гіпотеза не пояснює, чому в давні часи були як правші, так і лівші (шульги). За логікою цієї гіпотези, кількість чоловіків-правшів порівняно з жінками повинна була б бути більшою. Проте спостереження доводять, що лівшів більше саме серед чоловіків.

"Розподіл праці півкулями мозку". Суть цієї гіпотези полягає в тому, що за роботу мовного та рухового центрів відповідає одна й та ж півкуля мозку.

Біологічні гіпотези

Генетична. У межах генетичної моделі відома теорія "правого зсуву", запропонована М. Аннет. Згідно з цією теорією, більшість людей має ген, який називається фактором правостороннього зсуву. Якщо цей ген є в людини, то вона має схильність стати праворукою із лівопівкульною локалізацією центрів мови. Якщо цей ген відсутній, то людина може стати як праворукою, так і ліворукою залежно від обставин (наприклад, від умов внутрішньоутробного розвитку).

Компенсаторна. Ліворукість, яка не має генетичного фону, називається компенсаторною, або патологічною. Таку назву цей різновид ліворукості одержав тому, що в її основі лежить "мінімальна мозкова дисфункція", певне порушення в діяльності лівої півкулі, яке виникає або в процесі внутрішньоутробного розвитку, або під час народження.

Вимушена. Вимушена ліворукість виникає в результаті серйозної травми правої руки у періоді активного опанування роботи руками. Внаслідок цього дитина починає берегти травмовану праву руку й активно використовувати ліву. За організацією роботи головного мозку такі діти не є ліворукими, хоча найбільш активною в них буде ліва рука.

Гіпотеза Гешвінда (рівень тестостерону). Існує багато свідчень того, що рівень гормону – тестостерону, що отримує дитина в утробі матері, впливає на будову її мозку.

Асиметрія внутрішніх органів. У той час, коли усі зовнішні органи приблизно симетричні, деякі внутрішні органи, зокрема серце, шлунок, печінка, підшлункова залоза, є асиметричними. Існує версія, що на це впливає асиметричний мозок.

Екологічні гіпотези

Стрес при народженні. Головна ідея цієї гіпотези полягає в тому, що лівша "з'являється" через пошкодження головного мозку при народженні. Деякі статистичні дані підтверджують цю гіпотезу. Важкі пологи трапляються набагато частіше серед малюків, які потім виростають лівшами або амбідекстрами.

Вплив ультразвуку. Обстеження вагітних жінок із застосуванням ультразвуку можуть впливати на розвиток головного мозку ембріону. Це, на думку вчених, може спричинити розвиток ліворукості. Ця гіпотеза ще не підтверджена достатньою кількістю даних.

Серед населення Східної та Південно-Східної Азії, Східної Європи зустрічається набагато більше лівшів, ніж в інших етнічних групах у всьому світі, тоді як серед населення Західної та Північної Європи, Африки – лівшів зустрічається набагато менше [3].

Результати багаточисельних досліджень кількості ліворуких у Європі та Північній Америці засвідчили, що сьогодні в світі живуть 500-600 мільйонів ліворуких людей. В Україні також відзначається стійка тенденція зростання кількості ліворуких людей [2]. У середині 80-х років

минулого століття почалося поступове зростання числа ліворуких дітей. З 2000 року дітей, котрі володіють і правою і лівою рукою однаково на 15% народжується більше [7]. На теперішній час такі діти навчаються і виховуються в школах для обдарованих.

Як можна пояснити факт збільшення кількості лівшів у сучасному світі? До лівшів дуже упередженно ставилися впродовж XVIII та XIX століть.

Національні традиції у ставленні до ліворукості.

Слово “лівий” має негативний смисл у багатьох фразеологізмах – “лівий заробіток”, “встати з лівої ноги”, “піти наліво”, “лівша – крива душа”. У багатьох мовах “лівий”, означає “неспритний”, “дефектний”, “нещирий”, “зловіщий”, тобто має негативне значення. Деякі лівші через це вважають себе пригнобленими та приниженими.

З давніх часів у різних країнах склалося певне ставлення до ліворуких.

Амбідекстрія (від лат. *ambī* – “обидва” і лат. *dexter* – “правий”) – це вміння людини однаково володіти обома руками. Людей, які вільно володіють однаково обома руками, у світі близько 4,7%[1]. Наділені цим талантом можуть не просто виводити симетричні лінії, але творчо думати і неординарно мислити. Явище амбідекстрії викликає значний інтерес у науковців різних напрямів, зокрема, в галузях нейрофізіології, психології, педагогіки, соціології, дефектології. Загально визнаною є концепція часткового домінування півкуль головного мозку в людини, яку сформував Р. Сперрі (лауреат Нобелівської премії з фізіології та медицини, 1981 р.). Згідно з нею, кожна півкуля є певним чином домінантною у “своїх” функціях щодо забезпечення когнітивних процесів.

Окремої уваги заслуговують дослідження статевої диференціації головного мозку та пов’язаної з нею латералізації (О. Басва, Н. Вольф, О. Разумнікова), а також впливу латералізації головного мозку на навчальну і професійну діяльність людини (О. Волошенко, М. Ніколаєнко). У сучасних дітей робота мозку помітно відрізняється від роботи мозку попередніх поколінь. У XXI столітті люди, на щастя, зрозуміли, що природа наділяє дітей тим потенціалом, який необхідний для подальшого життя. Наприклад, ще десять-двадцять років тому дитину, яка використовувала ліву руку як провідну, починали зразу ж перенавчати. Методи були не завжди гуманними, що породжувало значну кількість невинуватих комплексів, а люди, які внаслідок тренувань, здатні оперувати однаково і лівою і правою рукою, відкривають в собі такі творчі задатки, котрі раніше не виявлялися.

Робота мозку, за одночасної роботи і лівої півкулі, і правої, дозволяє людині збільшити обсяг пам’яті, збільшити швидкість і якість сприйняття, переробки інформації. Така особливість психіки дає можливість людині-амбідекстру з легкістю одночасно думати над декількома проблемами. Потенційно, амбідекстр здатний на нові наукові відкриття значно більше, ніж інші, сприймає світ повніше. Така людина здатна реалізувати творчий потенціал. Одним із напрямів, де найбільше простежується явище амбідекстрії, є навчальна діяльність людини.

Дослідження особливостей амбідекстрії учнів початкової школи необхідне для визначення їх творчих можливостей у навчанні, оскільки різні типи профільної латеральної організації мозку характеризуються різними показниками когнітивних, рухових та емоційно-вольових процесів. За статистичними показниками, з 2000 року в Україні ліворуких дітей та дітей амбідекстрів народжується більше і переважно це хлопчики. Відтак спробуємо визначити особливості амбідекстрії учнів і їх вплив на навчальний процес та творчий потенціал дівчат і хлопців.

Вченими підкреслюються такі психофізіологічні особливості ліворуких людей:

- погана зорово-рухова координація. Це може виражатися в поганому почерку, у труднощах при змальовуванні різних графічних зображень;
- різні мовні порушення. Найбільш часто виявляються в помилках під час звукового аналізу. І. Макарець у своїй книзі “Якщо ваша дитина лівша” наводить дані про те, що заїкається кожна третя ліворука дитина;
- особливості просторового сприйняття. Це перекручування форм і пропорцій фігур, дзеркальність рухів (письма), погана зорова пам’ять;

– складності концентрації і переключення уваги;

У зв'язку з тим, що в світі за кількістю переважають правші, то велика кількість технічних пристроїв спрямовані на те, щоб саме правшам було зручно користуватися ними. Прикладами об'єктів, які ми використовуємо кожного дня та які насамперед зручні для використання правшами, є холодильники, ножиці, мікрохвильові печі, консервні ножі, гудзики на сорочках та кухонні рукавички тощо. Музичні інструменти, зокрема гітара, також налаштовані саме для правшів. Для користування комп'ютерною мишею – такою важливою у сучасному світі – придатна лише права рука. На багатьох робочих місцях, миша розташована з правого боку, роблячи незручним користування нею для лівшів. Лінійки також можуть викликати труднощі в їхньому використанні, тому що початок відліку розташований із незручної для лівшів сторони, тому їм доводиться перегортати їх зверху вниз.

Ножиці – звичний інструмент, влаштовані таким чином, що лінія розрізу буде видима людині, що тримає їх у правій руці, але буде затінена для ліворукого користувача. Крім того, ручки ножиць часто формуються в формі, зворотній для лівші, тому йому незручно їх тримати і часте застосування таких ножиць може привести до серйозного дискомфорту. Механізми, не розраховані на лівшів, можуть ще й привести до небезпечних наслідків. Один з прикладів – звичайна пила, стандартно розрахована на правшів. Лівша вимушений тримати свої руки на небезпечно близькій відстані від леза пилки. А гвинтівки розроблені таким чином, щоб стріляти лише від правого плеча. Це часто на практиці призводить до пошкодження солдата-шульги від гільзи під час пострілу, адже вона потрапляла лівші в око або голову [3].

Отже, нестача інструментів та механізмів, розрахованих на лівшів, на більшості робочих місць не тільки створює незручності в користуванні, викликає у них дискомфорт під час роботи та в побуті, але й фактично може привести до небезпечних наслідків.

На сьогодні є лише декілька стандартних предметів, більш зручних для використання лівшами: автомобіль з лівим рулем, такі види писемності, в яких ліворукі мають більше переваг, ніж праворукі. Наприклад, писемна форма арабської передбачає писання справа наліво, що є набагато зручнішим для лівшів [3].

Зараз люди вже звикли до ліворукості, а раніше дитині-лівші було дуже важко навчатися, бо вчителі намагалися її переучувати так, щоб вона писала правою рукою. Сьогодні це явище залишилося в минулому. Деякі дослідження демонструють невелику позитивну кореляцію між ліворукістю та творчим потенціалом, інтелектом. Деякі вчені стверджують, що кількість лівшів, які досягли успіху, збільшується. Це пояснюється тим, що розумові здібності лівшів мають розширений діапазон, і що гени, які визначають ліворукість, також керують розвитком мовних центрів головного мозку.

Нейрофізіологи зазначають, що збільшення кількості лівшів у світі могло привести до відповідного інтелектуального прогресу, а також стрибка в кількості математичних, спортивних та артистичних геніїв [6]. Дійсно ліворуких менше, але відсоток видатних людей серед них значно вищий, ніж серед праворуких. Кожна п'ята видатна людина – ліворука: Юлій Цезарь, Олександр Македонський, Жанна Д'Арк, королева Вікторія, Піфагор, Аристотель, Ньютон, І.П. Павлов, Льюїс Керрол, Бетховен, Моцарт, Паганіні, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, М. Монро, Генрі Форд, Біл Гейтс [2].

Однак поряд з цим, лівші мають тенденцію бути представленими в обох кінцях інтелектуальної шкали: серед них не лише генії, а й люди, котрі мають психічні розлади.

З виникненням медицини та біології люди стали цікавитися, як саме працює організм, чому природа зробила людину саме такою. У наші дні багато загадок природи вже розв'язано, однак їх ще багато попереду. Однією з таємниць залишається нервова система людини, зокрема головний мозок. З часом учені довели, що саме мозок відповідає за мислення, мову тощо. Проте значний час невідомим залишалося призначення саме двох півкуль головного мозку. У давнину існували погляди, що півкулі не залежать одна від одної, ніби вони є окремими органами. Значно пізніше в результаті тривалих експериментальних досліджень було доведено, що півкулі

головного мозку тісно зв'язані одна з одною, але за порушень однієї, друга може продовжувати існувати. Далі – більше, вчені виявляють, що у одних людей краще розвинена одна півкуля, а в інших – друга. Таким чином, з'явилося нове поняття – функціональна асиметрія мозку [5, с. 56]. Залежно від асиметрії головного мозку людей поділяють на лівшів (з переважаючою правою півкулею), правшів (з переважаючою лівою півкулею), амбідекстрів (з однаково розвиненими півкулями) та амбісіністрів (людей, у яких обидві півкулі слабо розвинені).

Учені довели, що у хлопчиків ліва півкуля розвивається повільніше, а у дівчаток навпаки, тому хлопчика і дівчинку не можна виховувати і навчати однаково. Вони по-різному сприймають світ, по-різному дивляться і бачать, слухають і чують, по-різному говорять і мовчать, почувають і переживають [8, с. 56]. Саме цю особливість повинні враховувати вчителі та вихователі. Ми спробуємо з'ясувати фізіологічні особливості розвитку правої і лівої півкулі головного мозку у дівчат і хлопців. Статеві відмінності полягають перш за все в темпах дозрівання центральної нервової системи [2]. Дівчата народжуються більш зрілими, ніж хлопчики. Мозок дівчаток розвивається до 7 років, хлопчиків до 8-8,5 років. У дівчаток до десяти років спостерігається “синдром відмінниці”, вони краще запам'ятовують цифри і вирішують логічні завдання, швидше і успішніше оволодівають мовленням, раніше починають читати і писати, думають про все відразу і ні про що конкретно, можуть одночасно виконувати різні види діяльності. У хлопчиків активність до навчання проявляється після 10-и років. Вони зосереджуються на конкретній проблемі, демонструють інтерес до просторових завдань, проявляють самостійність. Фізіологи стверджують, що мозок чоловіка більше, а у мозку жінки більше нервових клітин, по яким інформація йде з однієї півкулі в іншу; у чоловіків швидше дозріває права, “образна” півкуля, у жінок – ліва, “абстрактно-логічна”; жінки частіше використовують обидві півкулі головного мозку [4].

Науковий аналіз нейрофізіологічної, педагогічної та психологічної літератури дозволив констатувати, що явище амбідекстрії викликає значний інтерес у науковців. З'ясовано, що 1) ліва півкуля, яка домінує у правшів, відповідає за: використання абстрактно-знакової інформації (читання, рахування, мовлення); здатність аналізувати предмети і явища, виокремлювати їх, розподіляти на окремі елементи та складати логічні ланцюги; абстрактно-логічне мислення (формування понять, висновків, складання прогнозів); 2) права півкуля, яка домінує в лівшів, оперує більш конкретними образами, ніж знаками; схильна до узагальнення, синтезу; забезпечує цілісність сприйняття; відповідає за просторово-образне мислення.

У ході дослідження розкрито поняття: “амбідекстрія” – однакова вправність обох рук; “домінування” – це панування, переважання тієї чи іншої ознаки; домінування правої руки – володіння правою рукою; перевага лівої руки – ліворукі люди (лівші, шульги) вправно використовують ліву руку.

Дослідженням визначено гендерні особливості амбідекстрії: статеві відмінності спостерігаються в темпах дозрівання центральної нервової системи, у хлопчиків ліва півкуля розвивається повільніше, а у дівчаток навпаки. Робота мозку “правопівкульних” свідчить про те, що ці діти легко схоплюють інформацію цілком як картинку і текст теж сприймають як загальне враження. У “лівопівкульних” діяльність мозку – це послідовний ланцюжок операцій, заснований на логіці, чіткій і послідовній переробці інформації.

Узагальнюючи, зазначимо, що подальші дослідження в цьому напрямі мають стосуватися практичних аспектів педагогіки, зокрема впровадження нових методик навчання.

Згідно з результатами, можемо зробити висновок, що ліворукі діти встигають за шкільною програмою. Але при опитуванні вчителі та батьки цих опитуваних підкреслювали, що цим дітям необхідно більше часу на виконання письмового завдання, ліворукі діти говорять трохи повільніше, ніж їх однолітки, часто при читанні в них паузи між словами довші.

Згідно з опитуванням учителів, яким довелося працювати з ліворукими дітьми, можна зробити висновок, що вчителям часто бракує знань, як поводитися з такими дітьми, активізувати, зацікавити. Доволі часто вчителі не враховують особливості ліворуких дітей. Опитувані

ліворукі діти старших класів зазначили, що ті, кого намагалися переучувати в молодшому віці, не любили ходити до школи, при виконанні письмових робіт виникали труднощі, при тому ж їх підганяв вчитель. В цілому ніхто не сказав, що ліворукість якось негативно впливає на їх відношення з оточуючими чи однолітками. В 61% опитуваних ліворуких є лівші серед рідних (брати, сестри, батьки).

Таким чином в результаті емпіричного дослідження на основі всіх отриманих даних підтвердилось припущення, що діти-лівші, вчителі та батьки як і раніше мають багато труднощів в організації процесу навчання, причому ці труднощі – як організаційного, так і психологічного характеру. Очевидно, що виховна, просвітницька робота повинна бути більш активною та цілеспрямованою. Велика роль відводиться тут як вчителям, так і психологам.

Список використаних джерел

1. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Медицина, 1988. 240 с.
2. Кульчицька О.І., Сисоєва С.О., Цехмістер Я.В. Обдарованість та психологічні технології її розвитку // Педагогічні технології: наука – практиці: навч.- метод. Щорічник / за ред. С.О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. С. 145-192.
3. Лозинська Н. Феномен адаптації студентів у процесі переходу зі школи у вищий навчальний заклад // Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. 2011. № 27. С. 84-90.
4. Маркина Л.Д., Маркин В.В. Прогнозирование развития дезадаптационных состояний и алгоритм их эффективной коррекции // Тихоокеанский медицинский журнал. 2008. № 3. С. 30-36.
5. Маркина Л.Д., Маркин В.В. Сравнительная характеристика успеваемости студентов в зависимости от типатемперамента по Крейси // Журнал научных статей “Здоровье и образование в XXI веке”. 2008. Т. 10. № 1. С. 120-121.
6. Мерлін В.С. Теорія темперамента. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі: Л.М. Яворовська, Р.Ф. Камишнікова, О.Є. Поліванова та ін.]. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 88 с.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
8. Хомская Е.Д. Нейропсихология. 4-е издание. СПб. : Питер, 2005. 496 с.

The article deals with the notions of ambidexterity, right-handedness and left-handedness. Ambidexterity is defined as the ability to use both the right and left hand equally well. Right-handedness or left-handedness means that a person has marked preference for the use of the right or left hand.

The scientific analysis of neurophysiological, pedagogical and psychological literature shows that the phenomenon of ambidexterity is of great interest to scholars. It has been found that the left hemisphere dominating by the right-handers is responsible for: using of abstract-sign information (reading, counting, speaking); the ability to analyze objects and phenomena, identify them, divide them into separate elements and form logical chains; abstract-logical thinking (concepts formation, making conclusions, anticipation). The right hemisphere, dominating by the left-handers, operates with concrete images; it is responsible for generalization, synthesis and spatial-image thinking; and ensures the integrity of perception.

The study defines gender features of ambidexterity. Sex differences are observed in the central nervous system maturation: the boys' left hemisphere develops more slowly comparing with the girls' one. To summarize, further studies in this area should relate to the practical aspects of pedagogy, in particular the introduction of new teaching methods.

The survey results show that the left-handed children make progress in school studies, but they need more time to do written tasks, they speak a little slower than their peers, and often make longer pauses between

words while reading. The questionnaire of the teachers working with left-handers shows that teachers often lack knowledge of training such children and quite often do not consider their peculiarities. They still have a lot of difficulties in organizing the educational process to make it more active and purposeful.

Key words: ambidexterity, lefthander, domination, functional assymetry of brain.

УДК 378.147:373.3.011.3-051

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.249-254

Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук
Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk

ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ “МИСТЕЦТВО” ЯК СФЕРА ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ

EDUCATIONAL FIELD “ART” AS A SPHERE OF DEVELOPMENT OF WORLDWIEV COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті інтегровано поняття “світоглядна культура майбутнього вчителя” як елемент педагогічної компетентності вчителя, який дозволяє здійснювати аналіз зовнішніх установок, норм, цінностей через призму гуманістичного світогляду і формувати на їх основі власні культурні погляди, переконання і норми поведінки, які визначають способи професійно-педагогічного взаємодії вчителя з іншими учасниками освітнього процесу, характер його творчої професійної активності та самовдосконалення. Окреслено поняття світоглядної компетентності особистості; розглянуто значущість світоглядної культури як складової професійної компетентності майбутніх учителів початкової ланки навчання; визначено роль деяких видів мистецтва, зокрема художньої літератури та музичного мистецтва, для виховання світоглядної культури майбутніх учителів початкової ланки та їх вплив на становлення професійної підготовки фахівців. Проаналізовано останні дослідження з окресленої проблеми.

Ключові слова: світоглядна культура, професійна компетентність, освітня галузь “Мистецтво”, вчитель початкової ланки навчання.

Сучасні процеси розвитку суспільства зумовлюють потребу розроблення культурологічних підходів до розв’язання проблем освіти. Основною рушійною силою відродження і створення якісно нової національної культури є освіта. Завдяки їй реалізується державна політика у створенні інтелектуального духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини, формуванні світогляду людини майбутнього. Сучасний педагог повинен мати фундаментальну базу знань, які дають можливість чітко визначати призначення і місце педагогіки серед інших суспільно-значущих видів діяльності. Для цього недостатньо загальної ерудиції, інформаційної освіченості у системі соціальних знань. На перше місце виступає ціннісна зрілість фахівця, вміння обирати пріоритети у своїй фаховій діяльності. Це завдання для вчителя є на порядок вищим порівняно з іншими професіями, адже йдеться про формування майбутніх громадян, людини як члена суспільства, самодостатньої особистості, здатної жити, творити, перемагати.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблема формування світоглядної культури вчителя опосередковано неодноразово порушувалась у наукових дослідженнях. Так, феномен світогляду ґрунтовно висвітлюється у філософській літературі, зокрема, досліджена його сутність (Є. Андрос, В. Іванов, В. Жадько, В. Шинкарук та ін.) і структура (Р. Арцишевський,

А. Буянов, А. Райдугін, С. Резванов, К. Шуртаков та ін). Основоположне значення світогляду в життєдіяльності людини аналізовано у низці психологічних досліджень (Л. Божович, Н. Менчинська, Т. Мухіна та ін.). Світогляд як психологічне явище, його атрибутивні характеристики з'ясовуються у працях Б. Ананьєва, І. Беха, А. Валлона, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін.

Теоретичному обґрунтуванню наукового світогляду присвятили свої праці С. Гончаренко, Л. Корміна, Н. Шахирєва, Ю. Руденко, В. Халамендик, Є. Думаненко. Дослідження категорії художнього світогляду у філософських та педагогічних аспектах представлено науковими пошуками А. Азархіна, Р. Арцішевського, М. Бахтіна, П. Гуревича, Г. Март'янової, Н. Миропольської, І. Почечуєвої, О. Рудницької, Г. Тарасенко та ін.

З'ясуванню корелятивних зв'язків культури і світогляду присвячено роботи Н. Барга, В. Малахова, А. Швейцера. Проблема взаємодії мистецтва і світогляду висвітлена у дослідженнях Т. Велюгіної, В. Личковаха, В. Мазепи, В. Медушевського, Л. Моревої, Г. Нечаєвої, Н. Поповича, С. Уланової, Г. Щедріної та ін.

Роль духовних цінностей у становленні світогляду студентської молоді вивчали О. Белих, Є. Бондаревська, О. Олексюк, О. Семашко, Б. Нагорний, Д. Чернилевський, Г. Шевченко та ін. Освітньо-філософські засади світоглядного виховання майбутніх учителів знайшли своє відображення у працях В. Андрущенко, Л. Губерського, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, М. Нікандрова, Т. Петракової, О. Сухомлинської та ін.

Проте, незважаючи на неодноразове звертання науковців до світогляду у різних дослідницьких контекстах, сьогодні немає чітко окресленої дефініції “світоглядна культура”. Не вивчена, зокрема, роль художніх факторів у вихованні світоглядної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти на засадах гуманістичних цінностей.

Метою статті є обґрунтування значущості деяких видів мистецтва, зокрема художньої літератури та музичного мистецтва, для виховання світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності.

Виходимо з того, що формування світоглядної культури вчителя обумовлене потребами практики, насамперед, вимогами сучасного суспільства до вчителя, його особистісних характеристик, професійних якостей. Як зазначають науковці, “Ефективність навчально-виховної роботи вчителя безпосередньо залежить від світоглядної культури самого вчителя” [1, с. 3]. Тому виховання такої культури є чи не найважливішим складником підготовки майбутнього педагога, тим паче вчителя початкових класів. Сучасні дослідники вказують: “Найбільш важливою умовою безпеки суспільства є наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, що складають ціннісний смисл людського буття. Саме педагог забезпечує у суспільстві відтворення та трансляцію духовних цінностей, здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства. У руках педагогів майбутнє всієї планети – формування нової людини з аксіологічно зорієнтованим гуманістичним мисленням” [2, с. 3].

Аналіз праць Б. Ананьєва, Р. Бернса, Л. Кольберга, І. Кона, Дж. Міда, В. М'ясіщева, М. Платонова, І. Свадковського, В. Століна, В. Сухомлинського, Є. Ериксона, П. Якобсона та інших учених дає підстави для твердження, що формування світоглядної культури є напроцуд важливим аспектом становлення особистісного “Я” кожної людини. Особливої ваги цей процес набуває у період професійного становлення. Тому одним із найважливіших аспектів підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності слід вважати виховання світоглядної культури як необхідної професійно-особистісної якості сучасного фахівця.

У контексті нашого дослідження світоглядну культуру вчителя тлумачимо як інтегративне утворення в структурі його особистості, що являє собою комплекс знань, переживань та діяльнісних установок, що формується під впливом різноманітних факторів і згодом обумовлює стиль професійно-педагогічної діяльності.

Слід окремо зазначити, що світоглядні компетентності майбутнього вчителя початкової ланки освіти корелюється специфікою педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Професійна діяльність такого вчителя базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до гуманізації навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Особлива увага у нормативних документах надається фаховому становленню вчителів початкової ланки освіти, які стоять біля джерел розвитку особистості. Від першого вчителя значною мірою залежить виховання в учнів ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток художньої свідомості і компетентності, здатність до самореалізації, потреби у духовному самовдосконаленні.

Діяльність учителя початкових класів має багато вимірів і напрямів, характеризується багатоаспектністю і складністю, адже здійснюється у своєрідному інформаційно-мистецькому середовищі. Саме література та музика є таким комплексом засобів художньої виразності, який пробуджує почуття прекрасного, дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та ініціативи молодших школярів, а педагогічно-мистецька діяльність є необхідною і важливою складовою вияву професійності вчителя початкових класів. Тому у формуванні професійних умінь учителя доцільно використовувати різні види мистецтва у їх взаємодії і взаємозв'язку з метою глибокого й ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання.

Оволодіння знаннями – важливий чинник формування світогляду, та крім них потрібні пошуки й інших педагогічних засобів, спрямованих, на перетворення знань у переконання, в активну життєву позицію особистості. Серед цих засобів особливої уваги заслуговує освоєння найвищих досягнень мистецтва. Відомо, що сприйняття художніх образів розширює природні межі життєвого досвіду людини, формуючи індивідуальну форму її світоглядної культури – світопереживання, “є своєрідним вектором вибору духовних орієнтирів особистості, скарбницею культурного досвіду людства, історичної пам'яті та можливості міжкультурних комунікацій” [3, с. 3].

Мистецтво не можна розглядати як удосконалений інструмент, що “полегшує” вкладання вироблених суспільством світоглядних принципів у створення особистості. Роль мистецтва є набагато складнішою і відповідальнішою. Активно взаємодіючи з іншими формами суспільної свідомості, художнє пізнання дійсності розкриває й узагальнює інтереси та прагнення людини до ідеалів саме в їхньому світоглядному значенні.

Без спілкування з мистецтвом не “окультурюється” такий важливий функціональний елемент світогляду, як почуття людини, а без них ніякі знання не перетворюються в особистісні переконання. Впливаючи на світ передусім через переживання, мистецтво має унікальну здатність формувати досвід вчування. А це істотно позначається на всебічному розвитку людини, виробленні ціннісних установок і загальної культури.

Основною тенденцією розвитку художньої культури є спорідненість різних видів мистецтва. Всі види мистецтва споріднені й покликані до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо. Немає мистецтва головного або другорядного. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему із загальними закономірностями. Наприклад, музика не може, подібно до літератури, безпосередньо передавати зміст певних понять і уявлень, але здатна з досконалістю, недоступною іншим видам мистецтва, прямо і безпосередньо відтворити духовне життя людини, виражати характер і динаміку її переживань, втілювати найтонші нюанси її почуттів. Тобто, кожен окремо узятий вид мистецтва, який має естетичну цінність, художню завершеність, створює ту художню модель дійсності, яка непідвласна іншим. Але ні один із видів мистецтва не здатний цілісно і всебічно відобразити дійсність так, як вона сприймається п'ятьма органами відчуття. Кожен з них володіє специфічними засобами виразності, своїми можливостями впливу на людину. Так література впливає на другу сигнальну систему. Сприймається передусім слово. Художнє слово викликає емоційно-естетичні реакції. Сприйняття

ж музики йде зворотним шляхом: емоційно-естетична реакція викликає активну діяльність свідомості. У процесі взаємодії музики і слова створюється новий художній образ з яскравою емоційною спрямованістю і конкретним змістом.

Таким чином, перевага в одному та обмеженість в іншому обумовлює взаємодію видів мистецтва, яка здійснюється через подібне та протилежне; кожен вид допомагає, доповнює інший властивою лише йому неповторною специфічністю. Тому можна збагатити образи сприйняття, доповнюючи один вид мистецтва іншим.

Між видами мистецтва існує не тільки сюжетний або хронологічний зв'язок, а й внутрішній творчий і життєвий. Оскільки всі види мистецтва походять з одного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника.

Своєю специфікою література найбільше зближується з музикою. Так, у глибоку давнину література і музика склали одне ціле. Стародавні поети (наприклад, Есхіл, Софокл, Еврипід, Піндар і інші) самі склали музику до своїх творів і були виконавцями. З часом стався процес розмежування, внаслідок чого кожна з цих складових частин виділилася в окремий вид мистецтва. Проте, цей процес не закінчився. Відомою є низка митців, у житті яких не тільки поєдналися, а й стали нерозривним цілим література й музика. (Г. Квітка-Основ'яненко, Л. Толстой, Леся Українка, О. Пушкін, П. Тичина, М. Рильський та ін.). Взаємопроникнення слова і музики спостерігаємо у творах, побудованих на музичному матеріалі: "Гори співають" О. Гончара, "Музикант" Т. Шевченка, "Народна пісня" І. Франка, "Меланхолійний вальс" Лесі Українки, "Шопен" М. Рильського, "Концерт" Богдана Ігоря Антонича та ін. Багато літературних творів покладено на музику. Часто буває так, що ліричний вірш є настільки "музикальним", що стає надбанням музики.

Відомо, що художня література – один з універсальних видів мистецтва, який ґрунтується на словесній творчості як специфічному способі художньо-образного пізнання світу, тобто, як вже було сказано, це мистецтво слова. Як мистецтво художнього слова, література володіє величезними можливостями відображення дійсності, безпосереднього вираження життя людини. Невичерпна образність, алегоричний смисл, художня узагальненість, понятійний та емоційно-естетичний контекст творів художньої літератури концентрують силу людської думки, показують найтонші відтінки естетичних переживань. Вона здатна показувати явище в динаміці і розвитку, виразно описувати як матеріальний світ, так і перебіг психічних процесів. З другого боку, за допомогою кожного з видів мистецтва можна відтворювати окремі життєві явища набагато глибше, ніж словесними образами (наприклад, у плані почуттєвої наочності). Музика виразно передає звукові явища, внутрішній світ людини. Л. Толстой запевняв, що у звуках найбільше ліризму.

У мові і музиці є важливий загальний засіб виразності – інтонація. Інтонація відтворює передусім емоційний стан людини: гнів, ораторський пафос, здивування, радість, заклик і т. п. за інтонацією визначається характер людини. Дві людини можуть розмовляти різними мовами, але дякуючи виразності мовної інтонації, розуміти одне одного.

Мова, як і музика, має темп, швидкість руху, ритм, цезури, вона членується на окремі побудови. Слово у мові подібне мотиву у музиці. Слово "фраза" вживається в однаковому значенні: як музичний термін, так і як літературознавчий. Звукова мова, як і музика, має свій діапазон і тембр.

Відмінна ж їх риса в тому, що в мові інтонація є допоміжним елементом розкриття змісту слова, а в музиці – вона головний фактор, бо музика є мистецтво інтонації, а не комбінація звуків. Крім того, у мові звучання не визначено по висоті: підвищення і пониження в ній приблизні. У музичній мелодії не тільки точно визначено звучання кожного тону (звука), але й тони узгоджені між собою, вони вступають у логічний зв'язок, підкоряються певній закономірності (лад).

Провідне у музиці – мелодія, через яку митець розкриває життя людини, навколишню дійсність. Коли слухаємо музику, ми усвідомлюємо в ній, наскільки звукова тканина, привнесена в певну систему, злагоджено звучить, розвивається, рухається в часі.

Є своя мелодія і в літературному творі, найбільше вона зливається з музикою в ліричних віршах. Наспівність її передається засобами інтонаційно-змістових відтінків мови. Тут найбільше, “омузичується” художнє слово. У ліричному творі, як правило, сюжету немає, а композиція виявляється в русі переживань, що входять у сферу музики. Музика звучить і в прозових творах, але її виразність слабша, ніж у поезії, їй бракує гармонії, побудованої на законах поетики віршованого твору. Крім того, у прозових творах відсутня головна умова музичності – метр, тобто чергування наголошених і ненаголошених складів, – найбільш характерна риса вірша.

Важливим елементом у сплаві слова і музики є фонетика. Художність фонетики – один із важливих поетичних засобів, який поглиблює зміст, викликає музичне враження. Кожен письменник намагається знайти виразні та звукові сполучення, вагомі на емоції слова. Так у вірші Т. Шевченка “Реве та стогне Дніпр широкий” звук “р”, що часто повторюється, створює враження ревучого Дніпра. Звук набирає художньої сили у сполученні з іншими звуками, але кожен з них має і сталу ознаку, наприклад, у звучанні “А” – світле, м’яке, “Л” – м’яке, ніжне, “Р” – енергійне, “У” – компактне, вагоме і т. д. Література, і особливо музика, позбавлені колориту для зображення навколишнього світу, проте в поєднанні або зближенні зі словом чи звуком він набуває особливої поетичної виразності.

З найбільш поширених музичних образів, що виявляють єднання слова й музики є пісня. Саме вона була першим джерелом спорідненості цих двох видів мистецтва. Лише у ліричному творі музичний образ вплітається в словесну тканину і разом з іншими образами підпорядковується ідейно-естетичному задуму автора.

Таким чином, поєднання літератури (поезії) і музики не випадкове: обидва ці мистецтва часові, звукові, переважно виразні; їх поєднує наявність розміру і ритму, інтонації, безпосередня зображальність музичної і поетичної мови, композиційна спорідненість і спільність походження з первинного синкретичного жанру пісні. “Наука і мистецтво є впливовими факторами як розумового, так і естетичного розвитку особистості, адже об’єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом”, – вказують науковці [4, с. 12].

У висновку зазначимо, що залучення майбутніх учителів до мистецької діяльності відіграє неабияку роль у формуванні їх світоглядної культури. У той же час вивчення різних видів мистецтва (особливо літератури і музики) не повинно здійснюватись ізольовано. Мистецтво є комплексною системою художніх цінностей і специфічним типом відносин людини зі світом, виступає явищем суспільного життя, в якому фіксується і концентровано проявляється людський досвід світоглядного самовизначення, розкривається смисл світоглядної культури. Все, що знаходиться у взаємному зв’язку, повинно викладатися у тому ж зв’язку. З нашого погляду потрібно якнайповніше забезпечити поліхудожність викладання мистецьких дисциплін у системі професійної підготовки вчителя початкової ланки освіти, оскільки це уможливить успішне формування його світоглядної культури.

Список використаних джерел

1. Дорогань С. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами української літератури: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук: 09.00.03. К., 2005. 22 с.
2. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання”. Луганськ, 2006. 23 с.

3. Свиренко Ж. Є. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання”. Луганськ, 2009. 22 с.
4. Тарасенко Г. С., Нестерович Б.І. Аксиологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти // ВІСНИК Житомирського державного університету. Житомир, 2005. Вип. 21. С. 12-15.

The ideal image of the teacher is certainly a high-level professional, a humanist, highly-educated, cultural, intelligent person responsible for the future of the country, which depends on his / her wisdom, intellectual, spiritual-moral, artistic-aesthetic, and worldview culture.

The article deals with the notion “worldview culture of a future teacher” as an element of the teacher's pedagogical competence, which allows to analyse the external settings, norms, values through the prism of the humanistic world outlook and to form on their basis own cultural views, beliefs and norms of behaviour that determine the methods of professional-pedagogical interaction between the teacher and other participants of the educational process, the nature of the teacher's creative professional activity and self-improvement.

The notion of personality's worldview competence is defined; the significance of worldview culture as a component of professional competence of future primary school teachers is considered; the role of certain types of art, in particular fiction and music, for the formation of future primary school teachers' worldview culture and their influence on the formation of professional training of specialists has been identified. Recent researches on this problem have been analysed.

Key words: worldview culture, professional competence, educational field “Art”, primary school teacher.

УДК: 372:37.017

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.254-259

Марія Іванчук, Марія Олійник
Mariia Ivanchuk, Mariia Oliinyk

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

AN INDIVIDUAL POTENTIAL DEVELOPMENT OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILD IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION

У статті подається характеристика особистісного потенціалу та розкривається його розвиток у процесі інтегрованої навчальної діяльності. Аналізується проблема дослідження крізь призму теоретичних положень провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Обґрунтовується значимість інтегрованої навчальної діяльності в розвитку особистісного потенціалу молодшого школяра.

Ключові слова: інтегроване навчання, особистісний потенціал, молодший школяр, навчально-пізнавальна діяльність, саморозвиток.

Інтеграційні процеси сьогодні охоплюють усі сфери людської діяльності, але для освіти є особливо впливовими, зокрема для розвитку творчої особистості, активізації пізнавальної діяльності, для виявлення здібностей, для формування навичок самостійної роботи. Інтеграційні процеси несуть у собі певний гуманістичний потенціал, який полягає у множинності шляхів здобуття освіти. Мається на увазі, що в освітньому просторі відбувається варіатизація можливостей і умов для становлення і самореалізації особистості. Тому, основним завданням освіти

стає допомога у виборі шляхів розвитку, а також у розв'язанні найважливішої світоглядної проблеми – пошуку людиною свого місця в складному світі, що саморозвивається. Інтеграція впливає на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема, і на становлення особистості.

Мета статті – розкрити розвиток особистісного потенціалу молодшого школяра в умовах інтегрованого навчання та виокремити шляхи подальшого розвитку означеної проблеми. Постановка питання про інтегровану навчальну діяльність як основу розвитку особистісного потенціалу в освітньому процесі зумовлена, по-перше, наявністю загальнотеоретичних основ, необхідних для його розробки, по-друге, досягнутим рівнем дослідження в психології проблем діяльності й особливого її виду – навчальної діяльності, по-третє, розвитком педагогічної теорії діяльності, по-четверте новими підходами до організації навчання молодших школярів в сучасній українській школі.

Інтеграційні процеси несуть у собі певний гуманістичний потенціал, який полягає у множинності шляхів здобуття освіти. Мається на увазі, що в освітньому просторі відбувається варіатизація можливостей і умов для становлення і самореалізації особистості. Тому, основним завданням освіти стає допомога у виборі шляхів розвитку, а також у розв'язанні найважливішої світоглядної проблеми – пошуку людиною свого місця в складному світі, що саморозвивається. Інтеграція впливає на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема, і на становлення особистості [3].

Педагогічний процес, як особливе соціальне явище, свою життєздатність набуває в результаті розвитку діяльності, спілкування, становлення системи діяльностей, у яких реалізуються потенційні можливості особистостей, відбувається їхнє удосконалення. Діяльність виступає основою розвитку особистості, і це, насамперед тому, що діяльність подає відкриту систему. Вона постійно збагачується, ускладнюється й змінюється у результаті зовнішніх впливів і активності самої особистості. Саме діяльність опосередковує ставлення особистості до соціального середовища, спілкування з навколишніми. У діяльності реалізується потреба бути особистістю, формується спроможність до персоналізації, спроможність стати особистістю [5].

Шкільне навчання є одним із найважливіших періодів соціального становлення особистості. Вітчизняна психологія і педагогіка обґрунтували висновок, що навчальна діяльність успішно виконує свою розвивальну функцію, залучає учнів як до трудової, так і до суспільної діяльності. При цьому саме суспільна діяльність, як ніяка інша, вимагає від людини здатності самостійно знаходити шляхи вирішення соціальних проблем і творчо осмислювати їх соціальну сутність.

Тому принципово важливе значення набуває в сучасних умовах проблема інтегрованої навчальної діяльності, яка є основою подальшого становлення особистості. Необхідною умовою досягнення гарних результатів у розвитку особистості є міжпредметні зв'язки. У дослідженнях відомих учених (І. Зверев, В. Максимова, В. Коротов, М. Скаткін та ін.) міжпредметні зв'язки виступають умовою єдності навчання, виховання, розвитку.

Про це свідчить створення в 1990 році в ЛАХТІ (Фінляндія) міжнародної організації з досліджень у галузі теорії діяльності International Standing Conference for Research on Activity Theory – ISCRAT (Міжнародна постійна конференція з досліджень в галузі теорії діяльності (МПКПТД)). Її метою є: 1) підтримка й інтенсифікація досліджень, спрямованих на розробку теорії діяльності (ТД); 2) стимулювання міжнародних контактів, обміну інформацією і співробітництва між учителями, що працюють в галузі ТД; 3) розвиток ТД як основи міждисциплінарного співробітництва й інтеграції теорії і практики.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний фонд досліджень із питань розвитку особистості в діяльності й у такому особливому її виді, як навчання.

Єдність вихідних теоретичних позицій авторів полягає в тому, що навчання, навчальна діяльність розглядається ними як основа психічного розвитку людини, соціального становлення особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.).

Загальнотеоретичні основи, що утворюють теоретико-методологічну базу дослідження, подані працями класичної німецької філософії, про роль діяльності у психічному розвитку людини, працями філософів, що досліджують:

- проблеми діяльності (Л. Буєва, М. Каган, М. Кветной, Е. Маркарян, А. Маргуліс, Л. Ніколов, Ю. Плотніков і ін.);
- проблеми загальної теорії систем (А. Аверьянов, В. Афанасьєв і ін.);
- проблеми системної детермінації людської діяльності (Я. Аскін, В. Байлук й ін.);

Психологічні дослідження проблеми, що нас цікавлять, можна розділити на декілька головних груп:

1) праці, присвячені дослідженню процесу навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Зінченко, А. Смирнов, Н. Тализіна, О. Тихомиров, Й. Лінгарт, І. Ломпшер, А. Коссаковскі, М. Дональдсон, Саймон Брайан, William Glasser, Jerome Bruner, Helen Haste);

2) праці, що досліджують загальні проблеми діяльності (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська; Л. Анциферова, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн і ін.);

3) роботи, присвячені дослідженню навчальної психології діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Леонтьєв, В. Петровський, І. Ломпшер, Х. Гете, А. Коссаковскі й ін.).

Психолого-педагогічні дослідження проблем навчальної діяльності представлено працями Г. Щукіної, В. Максимової, Т. Шамової й ін., у яких обґрунтована педагогічна теорія діяльності й визначені головні аспекти її подальшої розробки.

Для педагогічного дослідження можливостей інтегрованої навчально-пізнавальної діяльності у розвитку особистісного потенціалу школяра вихідними є методологічні положення психології, що актуалізують роль і значення навчально-пізнавальної діяльності в соціальному і психічному розвитку особистості:

- виховання особистості відбувається не у будь-якій діяльності, а тільки в тій, що насичена елементами творчості, викликає у суб'єкта інтерес, має особистісний смисл для нього (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн і ін.);
- розвиток і виховання особистості може здійснюватися лише в умовах соціальної взаємодії, в активній діяльності людей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Петровський, С. Рубінштейн і ін.);
- організація педагогічного спілкування визначає характер діяльності й розвиток особистості (Б. Бітінас, А. Бодалєв, І. Джидарьян, В. Кан-Калик, Х. Лійметс, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Мудрик і ін.);
- особистість – суб'єкт свого розвитку. В активній творчій діяльності повніше усього можуть проявитися і розвинутися унікальні потенційні можливості конкретного індивіда (Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, С. Рубінштейн і ін.);
- становлення суб'єктної позиції органічно пов'язано з розвитком потенційних можливостей особистості й шляхів їхнього перетворення в актуальні (Л. Виготський, В. Асєєв, Т. Артем'єва, Я. Пономарьов і ін.);
- основні новоутворення шкільного віку – усвідомленість і довільність. Вони формуються при цілеспрямованості процесу навчання на зону найближчого розвитку дитини (Л. Виготський);
- навчання – це активна діяльність суб'єкта; на передній план психологічних досліджень виступають питання оптимальної регуляції діяльності, зміцнення вторинних мотивів і формування розумових дій (В. Давидов, П. Гальперін, А. Зак, Л. Маркова, Н. Тализіна, О. Тихомиров, І. Лінгарт, І. Ломпшер, Х. Гете, Б. Юліш та ін.).

Діяльнісний підхід у психології, якщо розглядати його не як закінчену і застиглу теоретичну побудову, а як рух думки, орієнтований не на минулі, а на майбутні досягнення (саме так розглядав його Л. Виготський та О. Леонтьєв), містить потужний потенціал для побудови загальнопсихологічної теорії особистості, адекватної вимогам сьогодення, спроможної втілити в життя гуманістичну орієнтацію в розумінні людини [4, с. 20].

Цілісне дослідження особистості потребує аналізу особистісного потенціалу (системної єдності компонентів особистості), який забезпечує стійке існування особистості як феномена соціального буття.

Особистісний потенціал являє собою взаємозв'язок здібностей, що визначають когнітивно-праксеологічний досвід і його вищий рівень – творчість, і особливості ціннісно-мотиваційної сфери. Він включає:

- працездатність (психофізіологічний потенціал);
- інтелектуальні, пізнавальні здібності (освітній потенціал);
- креативні здібності (творчий потенціал);
- здатність до праці, колективної організації та взаємодії (комунікативний потенціал);
- особливості ціннісно-мотиваційної сфери (світоглядний, моральний потенціал).

Це змістова сторона особистісного потенціалу. Розвиток здібностей і формування потреб, що складають ядро ціннісно-мотиваційної сфери, – це єдиний процес. Це, по суті, дві сторони єдиного процесу, бо формування потреб йде через розвиток здібностей, і навпаки – розвиток здібностей постійно здійснюється під впливом тих або інших потреб. Реалізується цей процес у діяльності, спрямованій на досягненні певного результату. Здібності – це сукупність особистісних властивостей, що забезпечують ефективність соціальної діяльності. І все ж спрямованість розглядається як “ядро” особистісного потенціалу, як “вузлик” усієї особистісної структури, який зав'язує компоненти, зберігає її єдність, не дає цій структурі розсіпатися на окремі компоненти.

Необхідно відзначити ще одну характеристику особистісного потенціалу – просторово-тимчасову. Парадигма дослідження особистості як динамічної системи обов'язково повинна будуватися з урахуванням просторово-тимчасових змін, оскільки вони виступають детермінантним чинником у процесі розвитку особистості [3]. Особистість є системою, спрямованою на всі три виміру часу (минуле, теперішнє і майбутнє) (К. Абульханова-Славська, Н. Маслово). Особистісний потенціал можна уявити як єдність, що концентрує в собі одночасно три рівні зв'язків і відношень: відображає минуле, репрезентує дійсність, орієнтує на майбутнє.

1. Відображаючи минуле: потенціал при цьому являє собою стійку сукупність наявних властивостей, накопичених системою в процесі її становлення, що зумовлюють можливості системи до оптимального функціонування і розвитку. Людина виступає як діяч.

2. Репрезентуюча дійсність: це актуальний стан системи, тут акцентується увага на процесі актуалізації наявних здібностей, їхнє практичне застосування і діяльнісне використання. Маються на увазі реалізовані можливості.

3. Орієнтовані на майбутнє: у процесі діяльності не тільки реалізуються актуальні здібності, але й формуються нові, які представляють собою єдність стійкого і мінливого станів, потенціал містить у собі в якості потенції зародок майбутнього розвитку.

І ще одна характеристика особистісного потенціалу. Поняття “особистісний потенціал” постає як конкретизована міра, нормативний масштаб розвитку, що виражає відношення відповідності між визначеними умовами й оптимальним функціонуванням системи.

Категорія міри нами використовується стосовно до характеристики потенціалу в трьох головних значеннях. По-перше, як визначений критерій, що дозволяє співвіднести два стани системи – реально можливий і актуально доступний. По-друге, як особлива характеристика системного об'єкта, його структурна міра, за допомогою якої регулюється взаємне співвідношення компонентів системи в єдиній цілісності. Нарешті, потенціал розглядається не тільки як нормативний масштаб, але і як цільовий орієнтир. У цій своїй функції він співвідноситься одночасно як із реальними можливостями, вже актуалізованими в практику, так і з перспективними, що знаходяться в стадії становлення.

Поняття “особистісний потенціал” орієнтовано на уявлення про людину як цілісний суб'єкт діяльності. Цілісність у даному випадку означає повноту репрезентованості особистісних властивостей людини, що забезпечують у своїй системній сукупності її спроможність

виступати в ролі суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. Цілісність означає структурну єдність внутрішніх компонентів, що забезпечують і рівень розвитку особистісного потенціалу, і діяльності. Цілісність забезпечується способом реалізації особистісного потенціалу. Мається на увазі спосіб включення особистості в інтегровану діяльність. Тут важливий характер активності – адаптивний або перетворюючий. І спосіб включення особистості у стосунки з людьми: колективістський або індивідуальний. Цілісність виражена в спроможності до самоперетворення і саморозвитку, в діяльній позиції, спрямованій на творче самовираження і суспільне самоствердження, самореалізацію людських природних сил.

Щодо цілісності, то існує така думка, що нею може бути “провідний мотив, яскраво виражений тип спрямованості, що проникає в усі інші мотиви і цінності особистості, сприяє їхньому високому розвитку” [4].

Дослідники виокремлюють системні властивості, які виражають узагальнені характеристики особистості. Абульханова-Славська виділяє такі головні “модальності особистості” – активність, розвиток, інтегральність. Е. Шорохова “системоутворюючими властивостями” особистості вважає колективізм, активність, розвиток, гармонійність (як основу структури особистості). Б. Ломов “ядром” особистості вважав самовдосконалення, саморозвиток. Як бачимо, думка вчених в основному співпадає: особистість існує тільки в процесі розвитку своїх потенцій, постійного самовдосконалення. Особистість – суб'єкт свого саморозвитку.

Саморозвиток являє собою взаємозв'язок процесів самореалізації, самоствердження, самовизначення, виступає чинником формування особистості. Самореалізація – це реалізація особистості, її творчих можливостей силами самої особистості. Самоствердження, у нашому розумінні, це утвердження себе як особистості у світі, утвердження власного “Я” у відношенні до “не-Я”. Самоствердження – це формування особистісної позиції в діяльності і відношеннях на основі усвідомлення себе, свого місця в суспільстві, свого призначення в житті.

Показником динаміки цих процесів є, на наш погляд, активність як інтегративний феномен. Дослідники визначили напрями цих процесів: всебічний і гармонійний розвиток особистості. Всебічний розвиток у психології трактується як одночасне формування широкого спектра її відношень до дійсності й виховання до високого рівня за різними напрямками здібностей [6].

Всебічний розвиток, на нашу думку, не просто розвиток різних сторін особистості, адже він може залишитися просто сумою, а якісно новий особистісний стан, діалектично тотожний з гармонійним розвитком особистості.

Саморозвиток особистості взаємозалежний з її формуванням. Реальна діалектика саморозвитку і формування достатньо складна. З одного боку, саморозвиток є результатом процесів формування (виховання). Проте, з іншого боку, саме формування (виховання) підпорядковане завданням саморозвитку: одним з головних завдань формування (виховання) є створення основ для саморозвитку, підтримка постійного настрою на розвиток самого себе, розвиток потреби самовдосконалення.

Формування особистості – це становлення її суб'єктом діяльності, спілкування, власного розвитку. Становлення суб'єктом полягає в постійному удосконаленні особистісного потенціалу, всесторонньому і гармонійному розвитку особистості, в процесі творчої інтегрованої діяльності й співробітництва. Суб'єктом особистість стає, коли сформована моральна позиція в колективі, ціннісне ставлення до праці як життєвої потреби, як домінуючого способу суспільного самоутвердження, самореалізації природних сил, як творчості.

Раніше чинна система формування особистості, не була спрямована на розкриття загальнолюдського, не відповідала природно-історичному розвитку людини в суспільстві. В той же час економічний і духовний прогрес може бути забезпечений активними вільними і відповідальними особистостями, яскравими індивідуальностями, спроможними неординарно мислити, самостійно приймати рішення, творчо їх реалізовувати. Тому виникла потреба в олюдненій школі, де центром освітньо-виховного процесу стає людина, школа набуває антропоцентричного характеру.

Найглибший соціальний зміст шкільних перетворень визначається у перспективі гуманної, високо моральної цілі. В умовах демократичного суспільства такою ціллю є розвиток конкретної людської особистості, розвиток всіх людських сил як таких, що не відносяться до якого б то не було заздалегідь встановленого стандарту.

Педагогіка олюдної школи – це гуманістична педагогіка, яка ґрунтується на співробітництві і творчості, коли учень у процесі інтегрованого навчання виступає не тільки як об'єкт, але насамперед як суб'єкт діяльності і відносин, суб'єкт свого розвитку. І призначення учителя в тому, щоб допомогти школяреві стати самим собою, стати унікальною індивідуальністю.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти // Освіта. 1994. 16 лютого.
2. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/>
3. Інтеграційні процеси в сучасній початковій школі. / Удосконалення професійної компетентності спеціалістів дошкільних навчальних закладів та початкової школи і інформаційному просторі післядипломної освіти: Матеріали Всеукр. Наук.-метод. конф., 29-30 вересня 2009 р. Херсон, / За заг.ред. І.В. Воронюк. Херсон, 2010. С. 102-106.
4. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития. М., 1987. 230 с.
5. Тихомиров О.К. Время человеческого бытия. М., 1987. 179 с.
6. Шорохова Е.В. Некоторые аспекты социально-психологического изучения личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987. С. 6-10.

Nowadays integration processes cover all spheres of human activity, but for education they are especially influential, in particular for the creative person development, the cognitive activity intensification, the identification of abilities, and the formation of independent work skills. Integration affects all processes that take place in the education system, especially, in the individual formation.

Pedagogical process as a special social phenomenon acquires its viability as a result of the activity development, communication, the system of activities formation, in which the potential capabilities of individuals are realized, their improvement occurs. There is a need to be a person in this activity, the ability to personalize, to become a personality is formed.

School education is one of the most important periods of the individual's social formation. Educational activity successfully fulfils its developmental function, involves students both in labour and in social activities. At the same time, social activity, as no other, requires from a person the ability to find ways to solve social problems independently and creatively comprehend their social essence.

Therefore, in the modern conditions, the problem of integrated educational activity, which is the basis for the further development of the personality, becomes fundamentally important.

The article highlights the personal potential development of the elementary school children in the context of integrated education and identifies the ways of further development of this problem. The integrated educational activity issue as the basis for the development of individual potential in the educational process is conditioned by the presence of the general theoretical foundations that are necessary for its development, the level reached in the psychology of the activity problems and its special type, i.e. educational activity, the pedagogical theory of activity development, new approaches to the organization of junior pupils training in a modern Ukrainian school.

The research problem is analysed through the prism of the theoretical positions of leading domestic and foreign researchers. The significance of the integrated educational activity in the individual potential development of the elementary school children is substantiated.

Key words: *integrated training, individual potential, elementary school child, educational and cognitive activity, self-development.*

Наталія Каньоса
Nataliia Kanosa

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ТА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті розглядаються особливості організації освітньо-виховного процесу в закладі дошкільної освіти та початковій школі. Основна увага зосереджується на важливості дотримання наступності з урахуванням Закону про Нову українську школу; її Концепції й вироблення принципового підходу до навчання і виховання дошкільника та школяра. Розглядаються умови та завдання організації освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі, що є підґрунтям дотримання наступності організації освітнього процесу в початковій школі. Особлива увага приділяється комунікативній спрямованості навчання – оволодіння українською мовою як засобом спілкування та вмінь практично їх використовувати.

Ключові слова: *Нова українська школа, компетенції, наступність, соціальна адаптація, комунікативна спрямованість, ігрові методи, готовність до навчання.*

Розвиток сучасного суспільства, обумовлений науково-технічним прогресом, вимагає єдності освітньо-виховного процесу, “цілісності і наступності системи освіти” з метою формування активної, творчої особистості, здатної до самостійного мислення, оцінки та дій. Саме це спонукало прийняття Закону України “Про освіту”, про Нову українську школу (НУШ). З метою впровадження засад Нової української школи розроблено Концепцію, де окреслено організацію безперервного навчання упродовж 12-и років, а в початковій школі – за двома циклами (адаптаційно-ігровий і основний). У першому циклі (1-2 класи) пропонується організація навчання дітей “через діяльність, ігрові методи як у класі, так і поза його межами”, що значно поліпшує здійснення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти [6; 9].

У Законі України “Про дошкільну освіту” (ст. 6), серед принципів дошкільної освіти наголошується, що одним із найважливіших є “наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою”, а у ст. 7 зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є “виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту” [2, с. 6-7]. На проблемі наступності дошкільної та початкової освіти наголошується також у Національній доктрині розвитку освіти. Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки. Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Підготовка дітей до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини.

У період впровадження Нової української школи однією з найактуальніших залишається проблема наступності. Успіхи шкільного навчання суттєво залежать від якості знань та умінь, сформованих у дошкільному віці, від рівня розвитку пізнавальних інтересів й активності дитини. Особливого значення наразі набуває проблема визначення загальних принципів наступності між ступенями освіти. Актуальність її розгляду викликана розривом наступності зв’язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації навчання.

Певна роль при цьому відводиться зміні вимог суспільства до якості освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Наступність – багатоаспектне педагогічне явище, визначається як необхідний зв'язок між явищами; між новим і попереднім, між різними етапами або щаблями розвитку. Але при всьому цьому сутність наступності полягає в збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації під час переходу від одного етапу до іншого. Наступність зумовлюється попередніми етапами, щаблями розвитку, які визначають теперішнє і орієнтують на майбутнє. Аналіз педагогічного досвіду говорить про наступність як двобічний процес, в якому на першому ступені освіти зберігається “самоцінність” дошкільного дитинства і формуються фундаментальні якості особистості дитини, що стають основою для успішного навчання в початковій школі.

Історичні аспекти проблеми наступності представлені ідеями науковців класичної педагогіки (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський). Більшість сучасних учених наступність у навчанні розглядає як дидактичний принцип, що має універсальне значення для вирішення суперечностей процесу навчання, його логіки та умов ефективності (Б. Ананьєв, В. Безрукова, Ш. Ганелін, Н. Гончаров та ін.). Наступність дошкільної й початкової ланок освіти досліджувалася в працях П. Блонського, В. Котирло, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського та інших видатних педагогів ХХ ст. Сучасні дослідження проблеми наступності і перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти стосуються забезпечення всебічного розвитку старших дошкільників як передумови їх успішної адаптації до школи [11].

Дошкільний вік є таким, коли формуються найважливіші риси майбутньої особистості: формування комунікативних умінь, ставлення до довкілля, до дорослих, ровесників; формується емоційно-моральна сфера, здатність до співчуття тощо. Незважаючи на це, наступність у дошкільній та початковій шкільній освіті не має розглядатися як підготовка дитини до навчання. Учителі молодших класів мають уважно вивчити форми та методи роботи у дошкільних закладах, щоб зробити перехід дітей від дошкільного закладу до школи “м'якшим”, дати їм можливість швидше адаптуватися до нових умов, зважаючи на те, що психологічні відмінності між дітьми шестирічного і семирічного віку є незначними. Повноцінна підготовка дитини до школи передбачає розв'язання багатьох завдань, пов'язаних з емоційно-особистісним, пізнавальним і художнім розвитком, формуванням комунікативних навичок, укріпленням здоров'я дитини тощо. Основи наступності у навчанні мають бути закладені у стандарти дошкільної освіти саме тому, що дитина у перші роки життя здатна запам'ятати набагато більше, ніж у наступні [3].

У свій час Я. Коменський розглядав процес навчання як єдиний шлях пізнання, де наступні нові знання є результатом додавання до уже наявних, до раніше здобутих. Наступність у навчанні – це процес розвитку учнів шляхом усвідомлення і взаємодії старих і нових знань, попереднього та здобутого досвіду. У процесі розвитку розумової і фізичної підготовки дітей збільшується можливість застосування ними раніше здобутого досвіду. Необхідними умовами досягнення наступності у навчанні є психологічно й методично обґрунтована побудова програм і підручників, дотримання послідовності у викладанні й організації самостійної роботи учнів.

Численні дослідження педагогів і психологів доводять, що наявність у дитини знань сама по собі ще не визначає успішності навчання. Важливо, щоб дитина вміла самостійно їх здобувати та застосовувати. Тому головною метою освітньо-виховного процесу має бути формування у майбутніх школярів якостей, необхідних для забезпечення їх навчальної діяльності, а саме: самостійності, ініціативності, обізнаності, творчого самовираження тощо [5].

За даними психолого-педагогічних досліджень, успішне навчання в школі можливе лише за умови відповідного розвитку фізичної, інтелектуальної та особистісної сфери дитини. Проблема підготовки дітей до школи та формування їх готовності до навчання розглядаються з різних позицій. З одного боку, досліджуються питання, у якому віці починати готувати маля

до навчання у школі, а з іншого – які використовувати методи та засоби для ефективного впливу на формування зазначеної готовності (Л. Венгер, В. Котирло, О. Проскура).

Готовність до шкільного навчання передбачає, перш за все, якісну зміну загального розумового розвитку дитини, формування вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати явища та події і на цій основі робити висновки. Представники цього напрямку дослідження Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Проскура та ін. зазначають, що головним є формування у дітей установки на пізнавальну діяльність, а не звичайне механічне заучування абстрактних знань [5; 11].

Шкільна зрілість фіксує оптимальний рівень готовності 6-річної дитини до шкільного життя – свідомого виконання ролі учня, соціалізації в нових умовах життя, зрелих фізичних та інтелектуальних навантажень, регламентованої навчальної діяльності, самостійної поведінки, спілкування з широким колом нових людей. З проблеми шкільної зрілості відомі дослідження таких учених як Л. Божович, Ю. Гільбух, О. Запорожець, В. Котирло та ін. Сьогодні розглядаються як основні три компоненти шкільної зрілості: 1) розумова зрілість; 2) емоційна зрілість; 3) соціальна зрілість. Шкільну зрілість у контексті компетентнісної парадигми розглядає О. Кононко. Вона у це поняття вкладає елементарні уявлення дошкільника, його уміння і навички, найпростіші форми ціннісних орієнтацій у сферах життєдіяльності “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я сам” [2].

Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника закладу дошкільної освіти сформованість у нього комунікативної компетенції, яка є однією з провідних базових характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діалогової компетенції) – важлива умова повноцінного як мовленнєвого, так і особистісного розвитку випускника закладу дошкільної освіти [2; 4].

Із боку ЗДО наступність виявляється у підготовці дітей до навчання з урахуванням вимог сучасної початкової школи, а з боку школи – у широкому використанні того, чого дитина набула в ЗДО для успішного навчання, але вже на вищому рівні. Зважаючи на це, в ЗДО необхідно так організувати освітню діяльність, щоб дитина не залишалася байдужою, щоб вона усвідомлювала важливість одержуваних знань, щоб училася ставити прості гіпотези й знаходити докази для їх захисту, елементарно аналізувати свою діяльність, визначати причини невдач і помилок.

На сучасному етапі завдання початкової школи кардинально змінилися. Якщо раніше основними завданнями навчального процесу було навчити читати, писати, рахувати, ознайомити з навколишнім світом, то це вже вчорашній день, що не відповідає сучасним вимогам до навчання молодших школярів. У Концепції НУШ окреслено запровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Відповідно до цього важливо, щоб дитина змінювалася не лише тому, що вона набула певних знань і вмінь, але і тому, що ці зміни мають визначатися характером її діяльності, ставленням до неї, рівнем пізнавальних процесів, готовністю до самоосвіти і самовиховання, тобто зміни необхідні для її розвитку. Досягненню цієї мети й сприятимуть умови Концепції Нової української школи, де виділено десять “однаково важливих і взаємопов'язаних компетентностей”. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Однією із основних компетентностей є спілкування державною мовою, що передбачає формування в учнів уміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів), усвідомлення ролі ефективного спілкування [6; 9]. Виходячи з того, що всебічний розвиток усного і писемного мовлення особистості розглядається як основний стрижень усього освітнього процесу, він має здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу. Оволодіння мовою – важлива

складова соціокультурного змісту навчальної діяльності, тому мовна освіта має ставити за мету формування комунікативних компетенцій.

Цій проблемі присвячено низку наукових досліджень і методичних праць, починаючи ще з дореволюційних часів (Ф. Буслаєва, К. Ушинського, та ін.). Підвищену увагу до зазначеної проблеми спостерігаємо в українській методиці 20-30-х рр. ХХ ст. (праці І. Огієнка, С. Русової, С. Чавдарова). Зокрема, методика розвитку комунікативного мовлення (хоч і без уживання зазначеного терміна) у ці роки розроблялася С. Русовою. Особливу увагу проблемі опанування рідною мовою й мовленням приділяв Іван Огієнко. Він наголошував: “Ступінь виробленості рідної мови – то ступінь зрілості народу й ступінь глибини його духової культури. Сила нації – в силі її культури, тому треба конче дбати про розвиток рідної мови”. Далі автор зазначає, що “мова – то серце народу: гине мова – гине народ” [3]. Упродовж багатьох років дослідження вчених зосереджувалися переважно на формуванні граматичних категорій і розвитку мовлення школярів початкової та старшої школи. І це зрозуміло, нема мовлення без мови і нема мови без мовлення.

Аспекти розвитку мовлення шестирічних дітей у дошкільних закладах були розроблені А. Богуш (розвиток зв'язного мовлення), Т. Пироженко (розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей), К. Крутій (активізація вживання службових частин мови в мовленні), О. Аматыєвою (навчання виразності мовлення), Т. Постолян (розвиток зв'язного мовлення в процесі продуктивно-творчої діяльності) та ін.

У дошкільнят формуються вміння вживати у процесі спілкування насамперед прості речення, а з урахуванням вікових особливостей, складні й переказування казок. Уже в шестирічному віці діти правильно використовують різні типи сполучників, дотримуються узгодження між словами (іменників і прикметників), вживання відмінкових закінчень тощо.

У ранньому віці діти ще недостатньо володіють мовленням і читанням. Тому необхідно саме з дошкільного і молодшого шкільного віку починати навчання чіткості й виразності усного мовлення, що створює умови для оволодіння “живим словом”, тобто правильного і вільного спілкування державною мовою. Варто зазначити, що навчання живого слова (комунікації) є могутнім засобом розумового розвитку дітей і морального впливу на них як в школі, так і в сім'ї. Цим засобом необхідно лише вмело навчитися користуватися. Адже дитина за своєю природою – творець, мрійник. Необхідно надати їй більше світла, повітря, сонця в приміщенні; більше цікавості, життєрадісності в прийомах учіння, захоплення добрим і прекрасним. Слід дати дитині самостійність у виборі зрозумілих їй звуків, слів, де б вона могла застосувати свою багату уяву.

Виразність і збагачення мовлення дошкільнят і молодших школярів виробляються шляхом спостереження за мовленням педагогів, батьків. На жаль, надто мало уваги приділяється виразності, усвідомленості та інтонаційній вишуканості мовлення дітей. Як спілкуються дорослі, так засвоюють мовленнєві “штампи” діти. Тому дорослі мають працювати як над своїм мовленням, так і над проблемою формування, розвитку і збагачення мовлення дітей. Більшість сучасних батьків підміняють розвиток мовлення дошкільника навчанням грамоти: для них головне – навчити свою дитину читати (причому, чим раніше, тим краще). Однак читання і письмо – це певний етап у мовному розвитку дитини, якому передують велика і серйозна робота на шляху розвитку усного мовлення дитини. Показником інтелектуального та пізнавального розвитку дитини дошкільного віку є саме розвинене усне мовлення. Важливими у процесі розвитку мовлення дітей є діалог і монолог. Як форми зв'язного мовлення, діалог і монолог нерівномірно формуються в дошкільному віці і виконують різну роль у житті дитини. Діалог є природним середовищем розвитку особистості. Дитина з раннього віку вступає в діалогічне мовлення (в сім'ї, з ровесниками). Відсутність або дефіцит діалогічного спілкування веде до різного роду спотворень особистісного розвитку, зростання проблем взаємин з оточуючими людьми, появи серйозних складнощів у умінні адаптуватися в різних життєвих ситуаціях. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності та різноманітності; формує і розкриває свій

власний внутрішній світ, свій образ “Я”; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Найефективнішими з точки зору комплексного розвитку особистості, її мовленнєвої компетенції є поєднання (інтеграція) трьох різновидів мистецтва: літератури (казки, вірші, скоромовки, загадки, прислів'я), музики та образотворчого мистецтва. Ефективності та результативності вихователь може досягти за таких умов:

- організація творчості дітей, в результаті чого виконання будь-якого завдання орієнтується на свідоме творче самовираження;
- створення на занятті ігрових ситуацій, що сприяє розвитку образного мислення та розширенню асоціативного досвіду;
- індивідуальний підхід до кожної дитини;
- організація занять за типом діалогу [1].

Особливе місце в освітньо-виховній діяльності педагогів у ЗДО та початковій школі належить ігровим технологіям. Важливим у процесі підвищення рівня довільності мовлення дитини, її уяви, осягненню умовності правил є сюжетна гра. Діти придумують фантастичні історії та сюжети для ігор. У ході гри роль підпорядковується правилу, домовленості з партнерами. Спочатку ігрова поведінка дитини визначається взятою на себе роллю, а потім – правилами. Вони стають центром гри, ядром ролі, і це важливо як для розвитку, так і для підготовки дітей до навчання в школі, яке вимагає від дітей виконання певних правил, яким має бути підпорядкована вся їх поведінка. Важливий розвивальний ефект – виникнення пізнавального інтересу, розвиток мислення, мовлення, кмітливості, розширення понятійного досвіду та самостійності, що надзвичайно важливо для подальшого навчання має використання різних ігор. Цікавою для дітей є гра “Назви слово за кінцевою літерою”.

У Концепції Нової української школи зосереджена увага на комунікативній спрямованості навчання. Цей принцип означає, що навчання дітей з рідної мови має бути спрямоване на оволодіння нею як засобом спілкування, на засвоєння дітьми навичок розмовної літературної української мови та вмінь практично їх використовувати відповідно до ситуації спілкування. Комплексний підхід до розвитку мовлення передбачає вирішення на одному занятті кількох різних мовленнєвих завдань. Учитель має пояснювати дітям різноманітність інтонацій людського мовлення. Цьому навчити за один чи декілька уроків неможливо. Така робота має проводитися класоводом постійно на усіх уроках [9].

Для вільного володіння усним мовленням необхідна наявність не менш важливої умови – багатства матеріалу, тобто слів, зворотів мови, стійких фразеологічних одиниць тощо. Цьому насамперед сприятиме робота над збагаченням словника дітей, виробленням у них умінь і навичок сполучати ці слова в речення, щоб вільно й правильно передавати свої й чужі думки.

Як ми вже зазначали, цій проблемі значна увага приділяється і в ЗДО. Зважаючи на це, важливо, щоб дитина змінювалася не лише тому, що вона набула якихось знань і вмінь, але і тому, що ці зміни повинні визначатися характером її діяльності, ставленням до неї, рівнем пізнавальних процесів, готовністю до самоосвіти і самовиховання, тобто зміни необхідні для розвитку дитини.

На жаль, не завжди вихователі закладів дошкільної освіти розуміють завдання перспективності і по-справжньому готують дітей до подолання труднощів, які їм можуть зустрітися в 1 класі, а вчителі початкових класів не завжди добре знають вимоги до занять в закладі дошкільної освіти. Завдання наступності мають розв'язуватися одночасно з обох сторін. Лише за таких умов можна досягти успіху. Основне завдання педагогів полягає в тому, щоб створити умови для максимального розкриття індивідуального вікового потенціалу дітей.

Отже, пріоритетною стає проблема формування мовленнєвої і комунікативної компетенції як провідного компонента в структурі загальної підготовки і розвитку особистості. Уже в дошкільному віці слід особливу увагу приділяти формуванню комунікативних умінь, що допоможе дитині в майбутньому легше адаптуватися в школі й суспільстві.

При цьому школа, враховуючи основи дошкільної освіти, має забезпечити формування комунікативної особистості – людини, яка вільно і легко висловлює власні думки, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення і його вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Анісімова Г.О., Нікулочкіна О.В. З дошкільної ланки освіти в початкову : проблеми наступності : метод. реком. Тернопіль : Мандрівець. 2014. 76 с.
2. Базовий компонент дошкільної. Київ, 2012. URL: http://ldnz6-posmyshka.ucoz.ru/baza/bazovij_komponent_doshkilnoji_osviti_ukrajini-nova.pdf (дата звернення 06.02.2019).
3. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти // Дошкільне виховання. 2001. № 11. С.11-12.
4. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти // Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 20-23.
5. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії // Педагогіка і психологія. №4. 2005. С. 49.
6. Концепція “Нова українська школа”. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf> (дата звернення 01.03.2019).
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 09.02.2019).
8. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. H.M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf> (дата звернення 10.04.2018).
9. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упорядники : Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. Київ. 2016. 40 с. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf> (дата звернення 10.02.2019).
10. Початкова освіта : Метод. реком. щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів ЗЗСО; типова освітня програма для ЗЗСО (колективу авторів під керівництвом О.Я. Савченко) ; метод. коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей НУШ в початковій освіті. Київ : Оріон, 2018. 160 с.
11. Рожок Т., Харматова В. Забезпечення наступності між дошкільним навчальним закладом та початковою школою // Вихователь-методист дошкіл. закл. 2012. № 8. С. 43-46.

The article deals with the peculiarities of the educational process organization in the institution of preschool education and in primary school. The focus is on the implementation of continuity taking into account the Law on the New Ukrainian school, its Concept and the development of a principle approach to the education and upbringing of pre-schoolers and schoolchildren. It has been set the conditions and tasks of the educational process organization in preschool institution, which provide the continuity of the educational process organization in primary school. Special attention is paid to the communicative orientation of learning – mastering the mother tongue as a means of communication and the ability to use it in practice.

During the implementation of the New Ukrainian school, the problem of continuity is considered to be one of the most vital issues. The success of school learning depends significantly on the quality of knowledge and skills developed in preschool age, on the level of development of the child's cognitive interests and activity. The main goal of the educational process should be the formation of the qualities necessary for future schoolchildren to ensure their educational activity, such as: independence, initiative, awareness, creative self-expression, etc. Game technologies take a special place in educational activity of preschool educational

institution and primary school. Role game is important in the process of development of children's fluent speech, imagination, and comprehension of the conventionality of its rules.

The Concept of NUS outlines the introduction of a competent approach into the educational process. According to this approach the child is changing not only because he / she has acquired certain knowledge and skills, but also because these changes are determined by the nature of child's activity, attitude towards it, the level of cognitive processes, readiness for self-education, that is, changes, necessary for personality's development.

Continuity is a multidimensional pedagogical phenomenon, defined as the necessary link between phenomena; between the new and the previous; between different stages of development. Continuity is predetermined by the preliminary stages of development, which determine the present and orientate towards the future. The analysis of pedagogical experience suggests continuity as a two-way process in which at the first stage of education the "self-value" of preschool childhood is preserved, and the fundamental qualities of the child's personality to be the basis of successful study in primary school are formed.

Key words: New Ukrainian school, competences, continuity, social adaptation, communicative orientation, game methods, readiness for learning.

УДК 378 : 373.29.091.12.011.3-051

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.266-271

Оксана Кисла, Вікторія Коваль
Oksana Kysla, Victoriia Koval

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

THE TEACHERS TRAINING PEQUILIARITIES IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF THE CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY STAGES OF EDUCATION

У статті розкрито проблему підготовки педагогічних кадрів на засадах ступеневої освіти, визначено наукові аспекти наступності дошкільної та початкової освіти, виокремлено основні проблеми і напрями реалізації принципу наступності між ЗДО і початковою школою. Значна увага зосереджена на необхідності підготовки педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності, удосконалення змісту освіти, підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти відповідно до вимог принципу наступності; формування професійних компетентностей майбутніх педагогів, здатності до самоосвіти впродовж життя, прагнення до професійного зростання.

Ключові слова: наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, підготовка педагогічних кадрів.

Характерною ознакою сучасних змін у системі вітчизняної освіти є її реформування на засадах неперервності. Основними напрямками цього процесу є реалізація його в контексті особистісно зорієнтованої освітньої моделі, спрямованість на виконання державних стандартів, забезпечення наступності між різними ланками освіти.

Сучасний стан проблеми наступності характеризується різнобічністю охоплення широкого кола питань та неоднозначністю їх трактування і має комплексний характер, адже дана проблема знаходиться на перетині педагогіки, психології, філософії, соціології та фізіології.

Проблему наступності вивчали багато педагогів як минулого (Блонський П., Люблінська Г., Макаренко А., Русова С., Сухомлинський В., Ушинський К. та ін.), так і сучасні науковці. Узагальнюючи положення їх праць, можна виокремити декілька напрямів у дослідженні проблеми наступності:

- загальні засади проблеми наступності (Артемова Л., Богуш А., Котирло В., Плохій З., Проскура О., Савченко О. та ін.);
- формування особистості педагога (Бондар В., Зязюн І., Ничкало Н., Пехота О., Семиченко В., Сисоєва С. та ін.);
- особливості наступності у роботі ЗДО і початкової школи: формування навчальних умінь (Гончарова І., Назаренко Г. та ін.); у виховній роботі (Ликова В.); у фізичному вихованні (Вільчковський Е., Дубогай О.); в умовах навчально-виховних комплексів “ЗДО-початкова школа” (Богуш А., Іщенко Л., Кузь В., Чепка О. та ін.)

Метою статті є висвітлити особливості підготовки педагогів до реалізації принципу наступності між двома суміжними ланками – дошкільною і початковою освітою.

У педагогічній науці наступність розглядається як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних щабелів, етапів педагогічної діяльності, що визначає неперервність системи освіти [3, с. 53]. Наступність є важливим інструментом здійснення безперервності освіти між її ланками. Це виражено у зв'язку та погодженості між всіма компонентами освіти, а саме: цілями, завданнями, змістом, методами, засобами, формами організації, які забезпечують ефективний розвиток та успішне навчання та виховання дитини на цих ланках освіти.

Забезпечення наступності у роботі дошкільного закладу і початкової школи є елементом, частиною загальної проблеми наступності між різними ланками освіти. Ланка, яка забезпечує підготовку дитини до школи і в якій буде діяти вихователь дітей дошкільного віку, має бути основною у розвитку передумов до духовно-творчої самореалізації дітей. У свою чергу, вчителю початкових класів слід враховувати той факт, що у молодшому шкільному віці важливими є передумови, які були закладені у дошкільному дитинстві.

Коваленко О. вважає, що для забезпечення наступності й перспективності дошкільної та початкової освіти потрібно подолати протиріччя між теорією і практикою, між критеріями оцінювання знань, умінь і навичок дітей на різних етапах розвитку [6].

Сучасна ситуація в дошкільній і початковій освіті характеризується низкою негативних моментів, серед яких: суперечність між запитам батьків і школи та необхідністю збереження специфіки дошкільної освіти; деформація істинної дошкільної освіти у зв'язку з реалізацією неспецифічних для неї форм; незавершеність освітньої роботи, розпочатої в дошкільний період, при більш ранньому початку навчання; перетворення переходу до школи в ситуацію, яка є психотравмуючою як для дитини, так і для батьків [4].

Розглядаючи психолого-педагогічний аспект проблеми наступності, вітчизняні вчені (Борисова З., Гурська В., Киричук О., Шелухін Ф.) виокремлюють три напрями її забезпечення в роботі закладів дошкільної освіти і початкової школи.

Перший напрям пов'язаний із усією системою виховної роботи в дошкільного закладу, що спрямована на загальну підготовку дитини до навчання у школі; узгодженням мети на рівні дошкільної та початкової освіти. Мета дошкільного виховання – всебічний загальний розвиток дитини відповідно до вікових особливостей дітей. Мета початкової школи – продовжити всебічний загальний розвиток дітей, враховуючи специфіку шкільного життя. І у ЗДО, і у школі освітньо-виховний процес має бути спрямований на становлення особистості дитини, розвиток її компетентності (комунікативної, інтелектуальної, фізичної), креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності, довірливості, волі і безпеки поведінки, самосвідомості і самооцінки.

Другий напрям передбачає спеціальну підготовку дітей до тих предметів, які будуть вивчатись у школі; збагачення змісту у початковій школі: збільшення матеріалів краєзнавчого

характеру, збагачення змісту уроків естетичного циклу, прилучення до національної культури, художньої діяльності з метою збагачення загальнокультурного розвитку дитини; введення різних видів дитячої діяльності творчого характеру (ігри, драматизації, імпровізації тощо).

Третій напрям наступності ЗДО і початкової школи – це взаємодія, спільна робота школи, дитячого садка і батьків щодо підготовки дітей до школи, вдосконалення форм організації і методів навчання в ЗДО і початковій школі: відмова від регламентованого навчання в дошкільному закладі, рухова активність дітей на уроках фізкультури, перервах, проведення інтегрованих занять, використання в ЗДО проектних методів, зв'язок навчання з повсякденним життям, використання ігрових прийомів на уроках, активних методів навчання, забезпечення діалогічності спілкування як у ЗДО, так і у початковій школі [2].

У розв'язанні завдань реалізації наступності дошкільної та початкової освіти є певні проблеми:

- суперечності між провідними лініями навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що визначають успіх усього подальшого гармонійного розвитку;
- створення цілісного освітнього простору на перехідному етапі від закладу дошкільної освіти до школи;
- керування процесом переходу від гри у дошкільників до навчання у молодших школярів;
- створення умов для реалізації єдиної лінії загального розвитку дитини [5].

Ці проблеми зорієнтовані передусім на співпрацю двох освітніх ланок, на усунення суперечок між запитами школи і можливостями дошкільного закладу.

Окрім того, з розвитком сучасної науки зростає складність матеріалу, що вивчається в школі, а пропедевтичні знання формуються у ЗДО, відповідно збільшується об'єм навчальної інформації. Одним із ефективних шляхів розв'язання проблеми інформаційного перевантаження дітей є ущільнення навчальної інформації та уникнення фактологічності навчального матеріалу за рахунок інтеграції знань, і підбору методів навчання, спрямованих на формування безпосередньо компетентностей.

Серед причин окреслених вище проблем є невміння педагогів застосовувати знання про закономірності розвитку дитини у змісті й організації діяльності дітей, у методиках навчання окремим предметам, невідповідність їх до створення умов для подальшого розвитку дитини при переході від дошкільної до шкільної ланки освіти.

У зв'язку з цим, необхідні зміни у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, пов'язані з формуванням у них готовності до реалізації наступності дошкільної і початкової освіти.

Бондаренко Н. і Ляшова Н. зазначають, що реалізація наступності між дошкільною і початковою освітою може відбуватися через діяльнісно-практичний метод, що являє собою цілісну структуру. Показниками його становлення є усвідомлення, стійкість, мобільність, адекватність, широта переносу та точність педагогічної діяльності щодо реалізації наступності як вихователями ЗДО, так і вчителями початкових класів. Можна виокремити такі групи умінь, які необхідні педагогам для успішної реалізації наступності на практиці:

- аналітичні – визначати причини і наслідки нерозв'язаних проблем наступності, проводити діагностику готовності до навчання й аналізувати результати, правильно визначати завдання наступності та розв'язувати їх;
- прогностичні – обирати форми роботи у відповідності з метою наступності і форми взаємодії вихователів та вчителів, прогнозувати результати діагностики готовності дітей до навчання, планувати роботу з батьками;
- проектні – формулювати конкретні завдання реалізації наступності дошкільної та початкової освіти, проектувати особистісний розвиток кожної дитини, прогнозувати результати підготовки до навчання у школі, підбирати засоби, методи та форми роботи з дітьми;

- рефлексивні – аналізувати хід реалізації комплексу практичних дій щодо реалізації наступності, ефективність форм, методів та засобів підготовки дитини до навчання, їх відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей;
- організаційні – вміти привертати увагу дітей та батьків до необхідності підготовки до школи, управляти процесом формування загальної і спеціальної готовності дітей до навчання, проводити навчання в ігровій формі, приймати рішення та знаходити найбільш ефективні засоби педагогічної взаємодії;
- інформаційні – вміти логічно, оперативно збирати інформацію, інтерпретувати знання, отримані з різних джерел;
- комунікативні – моделювати спілкування з дітьми, батьками, колегами, встановлювати емоційний контакт з дитиною, володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, створювати сприятливу атмосферу у групі для творчого самовираження дитини [1].

На сучасному етапі розвитку освіти педагог несе особисту відповідальність за організацію навчально-виховного процесу. Це означає, що майбутній фахівець має вміти обирати ефективні способи організації виховання та навчання дітей, що будуть забезпечувати готовність дитини до наступної ланки освіти. Здійснення продуктивної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти до забезпечення наступності навчання в ЗДО та початковій школі можливе тільки за умови, що вона буде відповідати змісту Державних стандартів вищої освіти зі спеціальності “Дошкільна освіта”, “Початкова освіта”, БКДО, ДСПО.

Майбутні фахівці дошкільного виховання і початкової освіти повинні добре знати особливості розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; бути ознайомлені з напрямками розвитку, освіченості та виховання дітей на кожній наступній сходинці освіти; з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання на обох ланках освіти; розуміти співвідношення між загальною та спеціальною підготовкою до школи, знаннями, вміннями і навичками; розуміти специфіку переходу від ігрової діяльності до навчальної; знати методи, форми навчально-виховної роботи в старшій групі дошкільного закладу і 1 класі, методи та прийоми роботи з дітьми з розвитку мовлення, математики, ознайомлення з навколишнім, фізичного, естетичного виховання. Це важливо для ефективної підготовки старших дошкільників до навчання у початковій школі, для їх швидкої адаптації до навчального процесу та забезпечення наступності навчання між дошкільною та початковою ланками освіти.

Аналіз навчальних планів підготовки вихователя ЗДО і вчителя початкових класів свідчить, що велика увага приділяється предметам психолого-педагогічного характеру, що має враховувати специфіку вікових періодів – дошкільника і молодшого школяра. Її забезпечують психолого-педагогічні дисципліни: загальна педагогіка, загальна психологія, історія педагогіки, вікова та педагогічна психологія, порівняльна педагогіка, корекційна педагогіка, які входять до змісту підготовки і вихователя ЗДО, і вчителя початкової школи. Вчителі початкових класів також вивчають дидактику, школознавство, педагогічні технології у початковій школі. Наступність у дошкільній і початковій освіті забезпечують такі курси, як дитяча література, культура мовлення, різні методики викладання – математики, української мови, ознайомлення з навколишнім, образотворчого мистецтва, музичного виховання, фізичного виховання. Крім того, вчителі початкових класів вивчають методики викладання англійської мови, інформатики, основ здоров'я. Вихователі ж вивчають основи педіатрії, дитячі ігри, співробітництво дошкільного закладу з сім'єю.

У підготовці майбутніх вихователів ЗДО і вчителів початкових класів важливо врахувати той факт, що традиційні форми навчання, метою яких було надати знання і сформувати відповідні вмінні і навички, трансформуються у сучасні, які пов'язані з реальним життям. Адже сучасний педагог повинен не стільки дати знання, скільки орієнтуватись на всебічний розвиток дитини, формування компетентностей, розвиток творчого потенціалу, самостійності мислення тощо. Педагог повинен не давати готові знання, а підводити дитину, скеровувати до самостійного пізнання.

На сьогодні наукові дослідження в галузі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти щодо забезпечення наступності навчання в ЗДО та початковій школі є відсутніми. Тому ця проблема є особливо актуальною і зумовлена не тільки суспільними цілями забезпечувати своєчасне становлення і повноцінний розвиток особистості з раннього дитинства, але й новим виміром у реформуванні професійної підготовки майбутніх педагогів, феноменом “швидкого застарівання знань”, процесами інтенсивної інформатизації суспільства та детермінується рядом суперечностей між: потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях у галузі дошкільної та початкової освіти, здатних до успішного виконання професійної діяльності та недостатнім рівнем сформованості умінь таких фахівців забезпечувати наступність навчання у ЗДО та початковій школі; відсутністю наукових розробок теоретичних та практичних аспектів підготовки майбутніх педагогів до забезпечення наступності навчання між дошкільною та початковою ланками освіти відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової освіти.

Отже, ефективність підготовки майбутніх вихователів ЗДО і вчителів початкової школи буде залежати від забезпечення таких умов:

- розуміння сутності принципу наступності взагалі, і наступності між дошкільною і початковою освітою зокрема;
- формування змісту освіти підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти у відповідності до вимог принципу наступності;
- розвиток компетентності майбутніх педагогів – знання, вміння, навички, мотиви, цінності, професійні якості; розвиток рефлексивних здібностей;
- формування установок у майбутніх вихователів ЗДО і вчителів початкових класів на самоосвіту і самовдосконалення, залучення студентів до наукової роботи;
- дослідження особистісного зростання і професійного розвитку майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н.Б., Ляшова Н.М. Реалізація наступності між дошкільною та початковою ланками освіти // http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...
2. Бушуєва Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації // Дошкільне виховання. 2002. №9. С. 4-13.
3. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії // Педагогіка і психологія. 2005. №4. С. 49-58.
4. Гончарова И.Н. Преремственность дошкольного и начального образования и проблемы подготовки педагогов к её реализации // Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. М., 2002. С. 209-211.
5. Гордій Н.М. Напрямки наступності дошкільної та початкової освіти // http://www.rusnauka.com/26_OINXXI_2009/Pedagogica/52266.doc.htm
6. Коваленко О. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти // Початкова освіта. №48 (624). 2011. С. 3-6.

The article reveals the problem of pedagogical staff training on the principles of stage education. On the basis of the analysis of the teachers of the past and modern scholars' experience, the essence of the concept of "continuity" was analyzed, the psychological and pedagogical aspect of the problem of continuity was reviewed, certain problems in the realization of the tasks of continuity between preschool and primary stages of education were determined. The groups of skills necessary for successful implement of the continuity in practice were formulated, the main problems and directions of implementation of the principle of continuity between preschool education institutions and primary school were distinguished.

Much attention is focused on the necessity of pedagogical staff training for implementation of the principle of the continuity, future specialists training in preschool and primary education in accordance with the requirements of the principle of the continuity; the improvement of the content of education, the

formation of future teachers' professional competences, the ability for self-education throughout the life, the desire for the professional growth. The article demonstrates that the effectiveness of future preschool education institutions and primary school teachers training depends on such conditions as: understanding of the essence of the principle of continuity in general and the continuity between preschool and primary education in particular; the formation of the content of education of future specialists in the field of preschool and primary education training in accordance with the requirements of the principle of the continuity; the development of future teachers' competence – knowledge, skills, motives, values, professional qualities; the development of reflexive abilities; the formation of future preschool institutions teachers and primary school teachers' aims at self-education and self-improvement, the involvement of students in scientific work; the study of future specialists' personal growth and their professional development.

Key words: continuity, preschool education, primary education, pedagogical staff training.

УДК [378.016:78]:373.2.011.3-51

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.271-275

Ірина Ларіна, Юлія Доля
Iryna Larina, Yuliia Dolia

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF MUSICAL AND AESTHETIC WORK WITH PRESCHOOLERS

У статті розглянуто стилі педагогічного спілкування та особливості їх використання у професійній діяльності. Окреслено шляхи і запропоновано форми роботи щодо формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів у процесі їх музично-естетичної підготовки.

Ключові слова: педагогічне спілкування, демократичний стиль педагогічного спілкування, формування індивідуального стилю педагогічного спілкування, музично-мовленнєва діяльність, інформаційно-комунікативні технології.

Сучасний світ постійно змінюється, а разом із ним змінюються й наші діти. Сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що сучасні дошкільники дуже відрізняються від своїх однолітків минулих десятиріч. І навіть не тому, що змінилася природа самої дитини: принципово змінилося життя, очікування дорослих і дітей, виховні моделі у сім'ї і у закладі дошкільної освіти.

Сучасна освіта може бути продуктивною лише за умови, якщо до її змісту закласти потреби сучасних дітей, що, в свою чергу, висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників, які мають володіти повним арсеналом педагогічного впливу на дошкільників.

Сучасний педагог має вміти створювати і підтримувати сприятливий мікроклімат у дитячому колективі, забезпечувати психологічний комфорт і емоційне благополуччя дітей. Такі умови сприятимуть їх усебічному розвитку, гармонізації стосунків між дітьми і вихователем, дадуть змогу кожній дитині почуватися щасливою.

Задля ефективного вирішення цих та інших виховних завдань майбутній дошкільний працівник на момент початку професійної діяльності повинен мати сформований власний позитивний стиль педагогічного спілкування з дошкільниками.

Проблема комунікативного навчання посідає важливе місце у теорії педагогічного спілкування. Педагоги і психологи провели дослідження з питань професійної підготовки педагогічного працівника щодо навчання студентів педагогічного спілкування (М. Березовін, О. Бодальов, В. Кан-Калік, Я. Коломінський, Л. Мальковська, Н. Маслова, І. Синиця, І. Чернокозова, Є. Суботський та ін.).

Розробці технологій навчання спілкуванню, у яких актуалізуються різні підходи до його організації у контексті особистісно зорієнтованої освіти, присвятили свої дослідження В. Грехньов, О. Деркач, І. Зязюн, Н. Кузьміна, К. Левітан, М. Лазарев, В. Сластьонін, Г. Сагач та ін.

Специфіку музично-педагогічної діяльності і спілкування розглянуто у працях Е.Б. Абдулліна, Л. Арчажникової, Л. Баренбойма, Б. Кременштейн, Т. Суслової, В. Петрушина, В. Ражникова та ін.

Аналіз літератури за різними аспектами досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку про те, що у присвяченому педагогічному спілкуванню комплексі досліджень не враховується специфіка змісту музично-естетичної підготовки майбутніх дошкільних працівників, що й зумовило вибір напрямку нашого наукового пошуку.

Спілкування – це своєрідний простір, у якому педагог і дитина виявляють свою індивідуальність і у якому реалізується самоздійснення та відбувається особистісний розвиток усіх учасників процесу. Відомо, що під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та дітей.

У педагогіці існує низка класифікацій стилів педагогічного спілкування. Виокремлюють: демократичний і авторитарний; автократичний, ліберальний і демократичний; активно-позитивний, ситуативний, пасивно-позитивний, активно-негативний, пасивно-негативний [1; 2; 4].

В. Кан-Калік уважав найбільш поширеними такі стилі педагогічного спілкування, як “спілкування-дистанція”, “спілкування-залякування”, “спілкування-загравання”, спілкування на підставі захопленості сумісною творчою діяльністю, спілкування на основі дружніх стосунків [2, с. 97-100].

Останні два стилі ґрунтуються на професійних навичках спілкування і високих професійно-етичних установках педагога, який у такому спілкуванні виступає як наставник і старший товариш, співучасник сумісної з дітьми діяльності. Ці два стилі є демократичними і позитивно впливають на ефективність навчально-виховного процесу. Демократичний стиль спілкування дозволяє враховувати індивідуальні властивості вихованців, особливості їх потреб і можливостей. Педагог, який володіє демократичним стилем, є об’єктивним в оцінках, не виявляє негативних установок, ініціативний у спілкуванні. Такий стиль він може опанувати за наявності високого рівня самосвідомості, здатності до постійного професійного самоаналізу і адекватної самооцінки.

У закладі дошкільної освіти найбільш прийнятним і продуктивним є саме демократичний стиль спілкування з дітьми. Вихователь, що його практикує, використовує у спілкуванні непрямий вплив на дошкільників, спрямований, насамперед, на створення позитивної емоційної атмосфери, що досягається шляхом спонукання до активності позитивними емоційно-оцінними судженнями. Такий стиль дозволяє вихователю майже не вдаватися до вирішення організаційних завдань і повністю зосередитись на формуванні особистості дитини.

Слід зазначити, що стиль педагогічного спілкування майбутнього дошкільного працівника формується ще на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності у педагогічному освітньому закладі. Важливо мати на увазі, що за стихійного характеру цього процесу можуть закріплюватися як позитивні, так і негативні способи спілкування з дітьми. Задля уникнення закріплення негативних способів спілкування процес формування позитивного, демократичного стилю спілкування підлягає педагогічному керуванню.

У ході підготовки педагогічних працівників для закладів дошкільної освіти педагогічне керування процесом формування позитивного стилю педагогічного спілкування з дітьми підпорядковане вирішенню комплексу завдань, насамперед: вивчення особистісних якостей студента, допомога в усвідомленні ним власної індивідуальності; виявлення комунікативних

недоліків студента; робота з подолання негативних “нашарувань” в стилі спілкування студента; стимулювання до самовиховання; розвиток комунікабельності, емпатії; спонукання до рефлексії; стимулювання процесу оволодіння студентом елементами педагогічного спілкування з урахуванням власних індивідуальних особливостей.

Формування власного демократичного стилю педагогічного спілкування майбутніх вихователів здійснюється в процесі вивчення ними передбачених навчальним планом дисциплін. Великий потенціал у цьому сенсі несуть у собі дисципліни музично-естетичного циклу, оскільки саме музика має могутній вплив на емоційно-вольову сферу особистості. Музичне мистецтво відзначається емоційно забарвленим змістом. Воно є засобом вираження й передачі думок і почуттів людей та являє собою унікальний засіб комунікації. Будучи залученими до світу музики, люди отримують здатність спілкуватись між собою на більш високому у порівнянні із повсякденним рівні. Музика здатна об'єднувати людей, робить їх більш відкритими для спілкування.

У практиці педагогічних ЗВО володіння позитивним стилем педагогічного спілкування спирається на достатній рівень сформованості у майбутніх дошкільних працівників мовленнєвої культури. Створена на факультеті дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди інтеграційна програма з дисциплін музично-естетичного циклу акцентує підвищену увагу на її подальшому розвитку в процесі їх підготовки до музично-мовленнєвої діяльності. Вихователь зобов'язаний уміти адекватно вербалізувати музичні образи. Він має володіти точним і яскравим словом, його мовлення повинно бути доступним розумінню дітей. Словесне спілкування з дитячою аудиторією вимагає від вихователя широкого і точного використання словникового запасу, дотримання орфоепічних норм і досконалого володіння виразними можливостями голосу.

Для всіх, хто за родом своєї діяльності працює голосом, мовленнєвий апарат є своєрідним музичним інструментом, яким слід володіти досконало, аби успішно ним користуватися.

Голос є невід'ємним атрибутом стилю педагогічного спілкування майбутнього дошкільного працівника, чимось на кшталт його “візитної картки”. Добре поставлений голос дозволяє за допомогою його звучання доносити до дітей найдрібніші смислові відтінки слів, допомагає дошкільникам сприймати живе мовлення вихователя у всій багатогранності його змісту, створює певний емоційний настрій, що полегшує сприйняття інформації дітьми.

Голос вихователя має характеризуватися достатнім динамічним діапазоном, щоби бути добре чутним у будь-якій точці аудиторії, мати достатню рухливість, гнучкість, досить широкий звуковисотний діапазон, виразне тембральне забарвлення, що також забезпечує легкість сприйняття дітьми сенсу висловлювання. Окрім цього, йому має бути властива витривалість, мала втомлюваність, оскільки вихователь протягом робочого дня витримує значне голосове навантаження.

У процесі формування у студентів власного позитивного стилю педагогічного спілкування особливого значення набувають індивідуальні заняття з музично-естетичних дисциплін. “Саме індивідуальна форма занять дозволяє у повній мірі враховувати індивідуальні особливості студентів, сприяє максимальному розкриттю їх комунікативних якостей, допомагає сформувати і розвинути педагогічну інтуїцію, такт і педагогічне чуття” [5, с. 152].

Індивідуальна форма музичних занять завдяки більш тісному спілкуванню з викладачем дозволяє студенту опосередковано переймати привабливі риси індивідуального стилю педагогічного спілкування самого викладача. Спілкуючись з викладачем і спостерігаючи його роботу, студент мимоволі “привласнює” його способи спілкування, відбирає такі, що можуть бути доцільними у його майбутній роботі з дітьми, а викладач, у свою чергу, допомагає студенту усвідомити цей процес, робить його педагогічно керованим.

Велику роль у формуванні у студентів позитивного стилю педагогічного спілкування на індивідуальних музичних заняттях відіграє використання методу інтеграції мистецтв. Цей підхід забезпечує оволодіння студентами засобами креативної діяльності і сприяє створенню ситуації успіху, яка за рахунок реального “проживання” студентами себе в різних видах мистецтва забезпечує якісно новий рівень організації взаємодії викладачів і студентів.

Створенню атмосфери відкритості, невимушеності, довірливості, також сприяє використання технології продуктивно-творчої діяльності. Ця технологія стимулює рефлексію власних досягнень і забезпечує створення креативного, психологічно комфортного середовища. На досягнення цієї мети працює більшість методів, що їх передбачає продуктивно-творча діяльність, зокрема, методи музичної імпровізації, інтерпретації власного виконання музичних творів, знов таки інтеграції різних видів мистецтв.

У процесі музично-педагогічної підготовки майбутні вихователі оволодівають методами використання елементів музично-терапевтичного впливу на дітей. Ці методи спрямовані на розширення і збагачення спектру людських переживань і, як наслідок, на формування світогляду особистості. Серед таких методів важливе місце посідають спеціальні дихальні вправи, музично-ритмічні рухи, перегляд слайдів із шедеврами світового живопису, відеофільмів із мальовничими видами природи, прослуховування підібраних з метою впливу на емоційний стан дитини музичних творів. Ці методи передбачають стимулювання слухової активності під час сприйняття музики, налагодження координації між слухом і голосом, ритмічного розвитку (пластичне інтонування, музично-ритмічні рухи), а також нормалізації основних функцій організму, таких як дихання, артеріальний тиск, серцевий ритм тощо. Опановуючи ці та інші методи і технології, студенти вчаться оптимістично сприймати життя, що є необхідною умовою для душевного і соматичного здоров'я кожної людини. “Терапія мистецтвом та музикотерапія зокрема націлює педагогічного працівника на співробітництво з дитиною, на інтеграцію художньо-творчої діяльності, тому їй рекомендується використовувати не тільки на музичних заняттях, але й в усіх видах навчально-виховної діяльності” [7, с. 71].

Сьогодні принципово інший тип спілкування між викладачем і студентом та відповідно й новий тип занять дозволяє створювати цифрові освітні ресурси. Їх використання на музичних заняттях дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну і відеоінформацію, збагатити методичні можливості заняття, активізувати творчий потенціал студента, розвинути інтерес до музичної культури, формувати музичну і духовну культуру майбутніх вихователів.

Застосування мультимедійних засобів в освітньому процесі формує умови для розвитку інноваційного мислення студента. Окрім цього, забезпечується можливість у процесі вивчення музично-естетичних дисциплін і під час самостійної роботи створити передумови для інтелектуального й особистісного розвитку студентів, а також і оптимізації їх навчальної діяльності, розвитку творчої компетентності майбутніх дошкільних працівників.

За допомогою мультимедійних засобів викладачі отримують змогу реалізовувати музично-комунікативну діяльність студентів під час слухання музики і роздумів щодо неї, співацької діяльності, музично-ритмічних рухів, імпровізацій (мовленневих, вокальних, ритмічних, пластичних) на більш високому рівні. Підвищенню рівня музично-комунікативної діяльності студентів також сприяє використання мультимедійних навчально-методичних посібників і матеріалів, презентацій, музично-дидактичних ігор з аудіододатками тощо.

Серед мультимедійних технологій, що успішно використовується у ході викладання музично-виконавських дисциплін, виділяється виконання студентами музичних творів у супроводі так званого “віртуального оркестру”, звучання якого відтворюється за допомогою синтезатору. Яскраві аранжування знаходять емоційний відгук у студентів та сприяють створенню ситуації успіху як необхідної умови формування у них позитивного стилю педагогічного спілкування.

Упровадження інформаційно-комунікативних технологій дозволяє підвищити якість організації навчально-виховного процесу, зробити навчання більш цікавим, захопливим і емоційно-насиченим, стимулює прагнення до творчого самовираження, надає нові освітні можливості як для студентів, так і для їхніх майбутніх вихованців.

Важливо, щоби вихователь ішов у ногу з часом. Володіння інформаційно-комунікативними технологіями дозволяє забезпечити відповідність образу дошкільного

працівника очікуванням сучасних дітей та їх батьків, підіймає його власний стиль педагогічного спілкування на новий щабель.

Отже, цілеспрямоване, спеціально організоване навчання педагогічному спілкуванню у порівнянні з процесом розвитку комунікативних умінь у традиційній системі є більш ефективним. І все ж результати нашого дослідження не є вичерпними, а проблема якості підготовки майбутніх дошкільних працівників до використання різних стилів педагогічного спілкування у музично-естетичній роботі з дітьми дошкільного віку потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Березовин Н.А., Цырельчук Н.А. Психология педагогического общения : Учеб-метод. пособие для студентов пед. специальностей и педагогов. Мн. : МГВРК, 2008. 464 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
3. Князева Ю.Н., Гаус Т.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности музыкального руководителя в условиях ДООУ [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 52-54.
4. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. М. : АСТ, 2010. 448 с.
5. Ларіна І.О., Доля Ю.В. До проблеми формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх дошкільних працівників в процесі їх музично-естетичної підготовки // Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасний дискурс щодо збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини : Матеріали науково-практичної конференції (23-24 червня 2017 року). Харків : ООМЦКМ, 2017. С. 150-153.
6. Ларіна І.О., Доля Ю.В. Застосування інтеграційного підходу у викладанні професійно орієнтованих дисциплін в процесі підготовки дошкільних працівників // Традиційна культура в умовах глобалізації: народна музика та декоративне мистецтво в світовому цивілізаційному просторі : Матеріали науково-практичної конференції (22-23 серпня 2014). Харків : ООМЦКМ, 2014. С. 172-174.
7. Ларіна І.О., Доля Ю.В. Проблеми підготовки майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів до корекційно-виховної роботи з дошкільниками нетрадиційними засобами // Дошкільна освіта у сучасному освітньому просторі : актуальні проблеми, досвід, інновації : Статті II Всеукраїнської науково-практичної конференції (8-9 квітня 2016 р.). Частина II. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. С. 63-72.

In the article the styles of pedagogical communication and the peculiarities of their use in professional activity have been considered. It is the democratic style of communication which is considered to be the most acceptable and fruitful in the practice of preschool educational institutions. It has been proved that the process of formation of the pedagogical communication demonstration style in pedagogical higher educational institutions should be pedagogically managed.

The ways are shown and the form of work concerning the formation of individual style of pedagogical communication of the future employees of the pre-school educational institutions during the process of their musical and esthetic preparation are given. The technologies of formation of the positive pedagogical communication style that future pre-school employees will process have been considered. Importance of applying the method of integration as a means of stimulation of a student's creative activity has been proved. Attention has been emphasized on the development of a student's thinking with the help of digital educational resources.

Peculiarities of methods which use elements of music therapeutic influence on preschooler as an integral part of a pedagogical employee's positive style have been discovered.

Key words: *pedagogical communication, the democratic style of pedagogical communication, individual style formation of pedagogical communication, musical and speech activity, information and communication technologies.*

Людмила Машкіна
Liudmyla Mashkina

ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

THE PROBLEMS OF SUCCESSION OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті висвітлено проблеми наступності в умовах Нової української школи. Визначено готовність дитини до школи як системні психолого-педагогічні утворення, як комплекс основних сфер розвитку дитини. З'ясовано, що наступність – це врахування рівня розвитку дітей у школі, опору на нього та подальший розвиток. У контексті ідей Нової української школи розкрито наукові аспекти проблеми наступності. Зокрема, це інформаційно-просвітницький, методичний, практичний, показано їх сутність та форми реалізації. Акцентовано на узгодженні мети наступності обох ланок освіти, на створенні освітнього середовища, використанні сучасних форм і методів навчання, які активізують мислення, уяву, пошукову діяльність. Звернено увагу на адаптаційно-ігровий цикл навчання в Новій українській школі, комфортне входження в нові умови з метою підвищення ефективності початкової освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, початкова освіта, Нова українська школа, наступність, напрями наступності.

Актуальність теми зумовлена низкою соціальних, історико-педагогічних чинників, проблемами модернізації дошкільної освіти, яка базується на інтеграції родинного і суспільного виховання, сучасних досягненнях психолого-педагогічних наук, надбаннях світового педагогічного досвіду. Згідно з Концепцією Нової української школи, пріоритетними є питання наступності і перспективності між дошкільною та початковою освітою. У Законі “Про дошкільну освіту” важлива увага звернена на становлення особистості дитини, надання їй дошкільної освіти та підготовки до школи на основі Державного стандарту [2]. Саме Базовий компонент визначає мінімально-достатній та необхідний дитині перших шести років життя рівень компетентності, що включає елементарні знання, практичні уміння і навички, які гарантують дитині готовність до школи, адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому та адекватно реагувати на потреби XXI століття [1].

Зміни в освіті вимагають нових підходів у вирішенні питання наступності й перспективності взаємодії дошкільної і початкової ланок, у яких забезпечення шкільної зрілості та готовності дитини до школи стає одним із головних завдань закладів дошкільної освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти (у редакції 2012р.) та Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) визначається пріоритетність особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, середовищного підходів до розв’язання основних завдань дошкільної та початкової освіти. Обидва документи покликані забезпечити становлення особистості дитини, її фізичний, креативний розвиток, набуття нею практичного досвіду. Поява закладів нового типу, необхідність реалізації особистісно зорієнтованої освіти в контексті входження України в Європейський освітній простір, зумовлюють пошук шляхів удосконалення підготовки дітей до навчання в Новій українській школі [3].

Проблема підготовки дітей до школи знайшла широке відображення у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і

педагогіки (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, К. Ушинський, Ф. Фребель). У наукових дослідженнях розкрито окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти зазначеної проблеми (Т. Кондратенко, В. Котирло, К. Щербакова); обґрунтовано систему організаційних занять у дитячому садку (О. Усова, Ф. Сохін); висвітлено різні аспекти готовності дитини до школи та наступності в навчанні і вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Артемова, В. Кузь, О. Проскура, О. Савченко та ін.) [5].

Проблеми підготовки дитини до школи також досліджували А. Богуш, Н. Бібік, О. Кононко, С. Лаврент'єва, З. Плохій та ін. [4].

Мета статті – визначити актуальні проблеми наступності дошкільної та початкової освіти, їх наукові аспекти та пріоритетні напрями наступності цих ланок освіти.

Результати наукових доробків, а також узагальнення практики роботи дошкільних закладів засвідчують, що готовність дитини до школи є складним і системним психолого-педагогічним утворенням. Його розглядають як оптимальне поєднання комплексу компонентів, який охоплює основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я. Їх сукупність на певному рівні розвитку виявляється як шкільна зрілість.

Готовність дитини до навчання в школі і шкільна зрілість, на думку вчених, визначено як єдиний за своєю природою, але різний за станом феномен: готовність – це стан потенційних і тому ідеальних можливостей дитини; а шкільна зрілість – це стан її актуальних і реальних можливостей. Саме такий підхід створює необхідні передумови для повноцінного розвитку особистісних якостей майбутнього школяра, які сприяють його успішній навчальній діяльності [4].

З проблемою наступності навчання і виховання пов'язана проблема їх перспективності. Якщо наступність означає врахування рівня розвитку дітей, з якими вони прийшли до школи, опору на нього, то перспективність навчання і виховання полягає у визначенні пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи. Наступність є передумовою спадкоємності навчання і виховання – врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, їх подальший розвиток; перехід від навчально-ігрової до навчальної діяльності [4].

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує ціннісне становлення до держави, рідного краю, української культури, здоров'я, здатність до творчого самовираження, критичного мислення та інше. Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти освітній процес у початковій школі організовується за циклами, з урахуванням вікових особливостей фізичного, психологічного і розумового розвитку дітей 6-10 років. Перший цикл початкової освіти – адаптаційно-ігровий (1-2 класи); другий цикл – основний (3-4 класи). Це нововведення створює передумови поступового психологічно-комфортного переходу дитини від гри до навчання, які є провідними видами діяльності дітей відповідно дошкільного і молодшого шкільного віку.

Організація освітнього процесу на принципах наступності та перспективності забезпечить усебічний гармонійний розвиток самодостатньої, ініціативної, компетентної особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти впродовж життя. Реалізація зазначених принципів у закладах дошкільної освіти і початковій школі полягає у забезпеченні єдності, взаємозв'язку та наскрізної узгодженості мети, змісту, методів, форм організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [5].

Одну з ключових позицій у забезпеченні наступності і перспективності в освітньому процесі посідає зв'язок змісту дошкільної і початкової освіти. Він полягає у поступовості й послідовності реалізації чинних програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку та освітньої програми для 1 класу початкової школи.

Проблеми наступності і перспективності мають декілька наукових аспектів. Зокрема, інформаційно-просвітницький аспект передбачає: визначення напрямів розвитку, освіченості та виховання дітей на кожній наступній сходинці освіти; ознайомлення з інноваційними

технологіями, освітніми програмами навчання та виховання обох ланок освіти (старша група дошкільного закладу та перший клас початкової школи) тощо.

Відповідно до основних ідей концепції Нової української школи та положень Державного стандарту початкової освіти з метою забезпечення наступності змісту та уникнення його дублювання в освітніх програмах дошкільної і початкової освіти рекомендується посилити розвивальну і виховну складові освітнього процесу, надати пріоритет соціалізації, моральному вихованню, формуванню мотивів пізнавальної діяльності тощо.

З метою реалізації такого аспекта наступності використовуються такі форми взаємодії педагогічних колективів: семінари-практикуми щодо обговорення програм, взаємний обмін лекціями, конспектами; робота творчих груп (вихователі старших груп, учителі початкових класів) тощо.

Психологічний аспект передбачає вивчення особливостей розвитку дітей на перехідному етапі; специфіки переходу від ігрової до навчальної діяльності; забезпечення психологізації освітнього процесу тощо.

Форми взаємодії педагогічних колективів: семінари, семінари-практикуми, тренінги (педагогічного спілкування, комунікативних умінь), проведення Інтернет-консультацій, вебінарів, спільна робота практичних психологів школи та дошкільного закладу тощо.

Методичний аспект включає взаємне ознайомлення з методами і формами навчально-виховної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи; забезпечення наступності щодо методів та прийомів роботи з дітьми та ін. Цей аспект реалізується через взаємовідвідування вихователями та вчителями занять (уроків) із наступним спільним обговоренням, семінари-практикуми з певних методик; проведення спільних педагогічних нарад, виставок, конференцій; взаємоконсультування педагогами; обмін передовим педагогічним досвідом роботи тощо [4].

Практичний аспект спрямований на попереднє знайомство вчителів зі своїми майбутніми учнями; кураторство вихователями колишніх вихованців. Конкретними формами реалізації змісту цього аспекту є: проведення днів відкритих дверей у школі та дошкільному закладі; відвідування свят у школі (День знань, Свято букваря, останнього дзвоника); система відвідування: вчителями старших груп, спостереження за діяльністю дітей на заняттях та поза ними; бесіди з дітьми та їх вихователем; організація спільних проєктів, вернісажів, концертів, спортивних змагань тощо. [4].

Головна актуальна проблема сьогодення – встановити наступність на державному рівні між дошкільними закладами і початковою школою, а також визначити форми роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади. Наукові основи цієї проблеми розроблено в дослідженнях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Запорожця, Д. Ельконіна, В. Сухомлинського, О. Скрипченка, О. Савченко та ін. Сучасні вчені також окреслюють пріоритетні напрями наступності. Перший напрям – це узгодити мету на дошкільному і початковому шкільному рівнях. Основна мета дошкільної освіти – всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до потенційних вікових можливостей і специфіки дитинства як самооцінного періоду життя людини [1].

Основна мета освіти в початковій школі – продовжити всебічний загальний розвиток дітей, їх соціалізацію з урахуванням специфіки Нової української школи поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці тощо. Як у дошкільному закладі, так і в школі освітній процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентності (комунікативної, інтелектуальної, предметно-практичної, соціальної, здоров'язбережувальної, мовленнєвої, ігрової, фізичної), креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності, довірливості, волі і безпеки поведінки, самосвідомості і самооцінки.

Другий напрям – збагатити освітній зміст у початковій школі. На основі досліджень О. Савченко, О. Проскури, О. Кононко та ін. мова йде про введення в педагогічний процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру (самодіяльних ігор, драматизацій,

технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості, музичних, танцювальних імпровізацій). Зміст навчання необхідно насичувати знаннями історико-географічного і краєзнавчого характеру, які б максимально активізували пізнавальні інтереси дітей, відповідали б їх потребам у практичній дії і формували почуття відповідальності за найближче оточення (ділянка школи, рослини на вулиці й у класі, оформлення приміщень) [5].

Важливе значення також має збагачення змісту уроків естетичного циклу, художньої діяльності як одного із засобів самовираження дитини, заснованих на її індивідуальному емоційно-образному баченні; про прилучення до національної художньої культури шляхом відвідування музеїв, виставок, майстерень художників, концертів, театрів, бібліотек. Наша мета – збагатити загальнокультурний розвиток дитини (розширити її інформаційний простір, виховати культуру сприйняття, почуттів, відносин, сформувати систему цінностей і переваг), а не тільки і не стільки її конкретні знання, що вона повинна відтворювати за вимогою вчителя.

Третій напрям – удосконалити форми організації і методи навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі. Сучасні наукові дослідження А. Богуш, О. Савченко та ін. вказують на необхідність відмовитися від жорстко регламентованого навчання в дитячому садку (статичних поз на заняттях, розташування столів у ряд за типом шкільного, відповідей за піднятою рукою тощо.). Також необхідно максимально забезпечити рухову активність дітей у школі на уроках фізкультури, великих перервах, а також у процесі позакласної роботи.

Важливо використовувати різноманітні форми навчання, що включають специфічно дитячі види діяльності на інтегративній основі, вихід за межі групи і ділянки, об'єднання по підгрупах, організацію діяльності кооперативного типу, циклічність і проектну організацію змісту навчання, що створює умови для використання самими дітьми наявного в них досвіду, а також забезпечити взаємозв'язок занять (фронтальних, групових) із повсякденним життям дітей, їхньою самостійною діяльністю (ігровою, художньою, конструктивною тощо).

Сьогодні необхідно створити сучасне освітнє середовище як у дошкільному закладі, так і в початковій школі, функціонально моделювальна зміст дитячої діяльності, більш широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, уяву, пошукову діяльність, тобто елементи проблемності у навчанні, дивергентні задачі, задачі відкритого типу, що мають варіанти “правильних” рішень. Останній метод особливо важливий для початкової школи, тому що тут переважають конкретні способи дії, що відповідають визначеним класам завдань. Сполучення задач відкритого і закритого типу – одне з умов активізації пізнавальної діяльності дітей, розвитку гнучкості мислення не тільки на заняттях по математиці, але і гуманітарного циклу.

У Новій українській початковій школі, особливо в адаптаційно-ігровий цикл (1-2 класи), необхідно використовувати ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних у них знань виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність [3].

Велике значення має зміна форми спілкування дітей як на заняттях у дошкільному закладі, так і на уроках у школі; забезпечити дитині можливість орієнтуватися на партнера-однолітка, взаємодіяти з ним і вчитися в нього (а не тільки в дорослого); підтримувати діалогічне спілкування між дітьми; визнавати право дитини на ініціативні висловлювання й аргументоване відстоювання своїх пропозицій, право на помилку. Адже саме в процесі такого спілкування діти обговорюють загальну задачу, шукають способи її вирішення, розподіляють ролі, змінюють позиції (один пише, інший читає, третій перевіряє). У результаті кожен відчуває себе вмілим, знаючим, здатним (разом з іншими) справитися з будь-якою задачею.

Провідним акцентом в освітньому процесі як дошкільного закладу, так і початкової школи повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку в дитини активності, ініціативності, почуття власної гідності і самоповаги [3].

Якщо запропоновані напрями наступності будуть перетворені в дійсність, буде створений загальний сприятливий фон для розвитку дітей – фізичного, інтелектуального, емоційного – як у дошкільному закладі, так і в початковій школі, збережеться і зміцниться їх фізичне і психічне здоров'я. Останнє складає найважливішу задачу освіти, її основний результат. Але для цього буде необхідний комплекс організаційних заходів, розробка не тільки нових нормативних

актів, але і приведення у відповідність різних навчально-методичних посібників на основі Концепції Нової української школи.

Наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість освітньої роботи в дошкільному закладі на вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого – на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному закладі, сім'ї, знання, навички і досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі.

Наступність утворює простір для реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Діяльність закладів освіти щодо забезпечення наступності має здійснюватися педагогічними колективами спільно і системно. Об'єднані зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної і загальної середньої освіти та батьківської громадськості забезпечить психологічно виважений та успішний для дитини перехід із попереднього рівня – дошкільна освіта, на наступний – початкова освіта. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується комфортне їх уходження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності початкової шкільної освіти.

Наша стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо наступності дошкільної та початкової ланок освіти. Низка аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема використання інноваційних технологій у підготовці дітей до школи, робота з дітьми, які не відвідують заклади дошкільної освіти тощо.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. 2012. №7. С. 4-19
2. Закон України "Про дошкільну освіту". Київ : Ред. ж. "Дошкільне виховання", 2001. 55 с.
3. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>. (дата звернення: 21.02.2019).
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ : "Академія", 2015. 456 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 506 с.

The article highlights the problems of succession in the conditions of the New Ukrainian school. The child's readiness to school as a system psychological-pedagogical formation, as a complex of basic areas of development of the child has been determined. It has been determined that succession is the consideration of the level of development of children in school, the resistance to it and further development. In the context of the ideas of the New Ukrainian school, the scientific aspects of the problem of succession have been revealed. In particular, it is informative-educational, methodical and practical, their essence and forms of realization have been shown. The informational-educational aspect provides: definition of directions of development, education and upbringing of children at each successive stage of education; familiarization with innovative technologies, curricula of education and upbringing. The psychological aspect involves the study of the peculiarities of the development of children in the transitional stage; provision of psychologization of the educational process, etc. The methodological aspect includes mutual familiarization with the methods and forms of educational work in the senior group of the pre-school and in the 1st grade of school. The emphasis is on harmonization of the goal of succession of both education links, on the creation of the educational environment, the use of modern forms and teaching methods that activate thinking, imagination, and search activity. The attention is drawn to the adaptation-game cycle of training at the New Ukrainian school, the comfortable entry into the new conditions in order to increase the efficiency of primary education.

Key words: pre-school education, primary education, New Ukrainian school, succession, directions of succession.

СТРАТЕГІЯ КУЛЬТИВАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК КЛЮЧОВА ІННОВАЦІЙНА ІДЕЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ПОТРЕБ ДИТИНИ

STRATEGY OF CULTIVATION OF EMOTIONAL CULTURE AS A KEY INNOVATIVE IDEA FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S VALUE NEEDS

Стаття допоможе по-новому поглянути на створення сучасного освітнього простору, своєчасно трансформувати його під особливості формування ціннісних потреб дитини. На основі аналізу наукових джерел охарактеризовано проблему формування емоційної культури у педагогічному та психологічному аспектах. Констатовано питання розвитку емоційної культури, розкрито компоненти емоційного розвитку, напрями формування емоційного досвіду, запропоновано методи формування емоційної сфери дітей.

Ключові слова: емоційна культура, почуття, емоційний розвиток, емоційна компетентність, культура почуттів особистості, ціннісні потреби.

В умовах надшвидкого розвитку науки і технологій постає потреба у підготовці компетентно-розвинених особистостей, що здатні всесторонньо збагачуватися знаннями, пристосовуватися до сучасних умов соціальної мобільності, оцінювати власні можливості. Сучасні діти зростають за швидкої зміни умов, у яких вони мають діяти, саме тому на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних технологій актуальним стає питання спрямованості способів і засобів розвитку емоційної сфери дитини та емоційної культури. Сьогодні затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою здатна до гармонійних стосунків із людьми, реалізації свого природного потенціалу. Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать про розвиток емоційної культури як здатності людини до співчуття і співпереживання. У зв'язку з цим, проблема формування емоційної культури вимагає особливої уваги за відношенням до дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період дитина активно вирішує завдання взаємодії з навколишнім світом, інтенсивно знаходить досвід спілкування з однолітками та дорослими. Особливої актуальності набуває виховання емоційної культури дитини як важливої складової її соціальної компетентності.

Можливість гармонійного розвитку дитини дошкільного віку обумовлена взаємодією базових потреб, в основі яких є емоційно-чуттєва сфера та формування особистісної культури [2]. У сучасній дошкільній психології та педагогіці проблема емоційного розвитку дітей визнана однією із пріоритетних. Насамперед, це пов'язано з багатозначністю розуміння терміну "емоційний розвиток" у різних теоретичних підходах і окремих концепціях. Інтегруючи положення досліджень емоційної сфери дитини, розуміємо емоційний розвиток як комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери у контексті загальної соціалізації дитини.

Вивченням проблеми появи і розвитку емоційної культури в дошкільному дитинстві займалися низка психологів, зокрема В. Абраменкова, Т. Гаврилова, А. Запорожець, А. Ніколаєва, А. Рояк, Л. Стрелкова, педагогів – А. Шевчук, О. Половіна. Дослідження доводять, що саме в старшому дошкільному віці закладаються основи емоційно-етичної культури особистості, в якій емоційна культура займає провідне місце [4, с. 235].

Дитина народжується з потенціалом емоційної сензитивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Такі вроджені компоненти формують емоційну культуру.

Дитина поступово, навчається розуміти, аналізувати й контролювати власні почуття та емоції, вміння відчувати й розуміти настрої людей довкола. Саме в дошкільному віці буття дитини організовується таким чином, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, щоб активність дитини проявлялася через розвиток емоційного життя [8, с. 28].

У сучасних дослідженнях поняття “емоційна культура” вивчається в контексті гуманного стилю спілкування дорослих з дітьми (І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Я. Неверович), активної позиції дитини як провідника моральних норм (Л. Артемова, М. Боришевський, О. Кошелівська, Т. Поніманська), справедлива оцінка дитини іншими та самооцінка, що ґрунтується на гуманістичних критеріях поваги до тих, хто оточує, та самого себе (Р. Буре, А. Виноградова, А. Кошелева, Ю. Приходько), співвіднесеність образу себе з позитивними моральними еталонами, а окремих своїх учинків – із негативним, здатність усвідомлювати суперечності між образом себе загалом і своїм конкретним учинком (Є. Суботський, С. Якобсон, В. Щур) [5, с. 18], організація досвіду емоційної культури у спільній ігровій діяльності (Л. Артемова, Л. Макаренко, М. Шуть, П. Якобсон) [3, с. 168].

Дитина – істота емоційна, залежить від нашого настрою: “сонячна й тепла погода” на душі дорослого гарантує їй відчуття захищеності, оптимізм, відкритість життю, а “дощова й холодна” – продукує тривогу, напруженість, сум, бажання усамітнитися. Емоційна чутливість проявляється в тому, на що відгукується зростаюча особистість: чим цікавиться, чому радіє, дивується, сумує, гнівається; до кого й чого відчуває презирство, відразу; що викликає в нього страх, сором, провину тощо. Дошкільник із широким емоційним репертуаром переживає різні емоційні стани – позитивні у сприятливих і негативні в загрозливих ситуаціях.

Про емоційну чутливість дошкільника свідчать такі ознаки: рухливість емоцій, легке переключення з однієї емоції на іншу, швидка реакція на зміну ситуації, обставини, партнерів; високий рівень адаптивності до нових умов. Варто враховувати особливості емоційної сприйнятливості дитини, аби педагогічна діяльність була ефективною [10, с. 268].

Щоб сформувати або скорегувати емоційну культуру, потрібно добирати ефективні методи, форми і прийоми формування емоційної сприйнятливості дітей. При цьому варто враховувати їхню природну чутливість – надмірну, оптимальну, недостатню, низьку, та набутий емоційний досвід. Зокрема, слід зважати на вміння: виокремлювати яскраві емоційні моменти; зосереджувати на них увагу; аналізувати, коментувати, оцінювати їх; реагувати на них швидко, гнучко, адекватно; проявляти своє емоційне ставлення до них; відображати враження у своїй діяльності – розповідях, малюнках, гри тощо; виявляти гуманні почуття – співпереживання, співчуття [7, с. 55].

У процесі виховання особливо важливо зберегти цілісність образного сприймання світу дитини. У дошкільника слід формувати образи, які поєднують: емоційне сприймання, смислове наповнення об’єктів пізнання, оцінно-ціннісне ставлення до предмета чи явища навколишнього світу.

У старшому дошкільному віці дитина має добре розпізнавати власні та чужі емоції, усвідомлювати їх значення, контролювати й регулювати їх. Емоційний досвід дитини формується, як правило, за умови, що педагог уміло використовує реальні життєві ситуації, у разі необхідності спеціально їх створює, актуалізуючи інтерес, радість, сум, страх, подив дітей. Це сприяє вихованню сприйнятливої, емоційно чутливої та емоційно культурної людини.

Важливим напрямом формування емоційного досвіду у віці 5-7 років є участь у корекції емоційної сфери, зокрема емоційного контролю та моральних почуттів. Виготський Л. зазначав про те, що в уяві мислення виступає в формі, яка обслуговує емоційні процеси. Така лінія розвитку уяви безпосередньо пов’язана з моральним вихованням дитини, якщо під вихованням розуміти не лише засвоєння правил поведінки, а формування свідомого емоційного відношення до навколишнього [9, с. 60].

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.

Емоційний вплив базується на ефекті навіювання. Здійснювати раціональний та емоційний вплив на дитину можна за допомогою різних методів прищеплення цінностей, як-от:

- *роз'яснення* – ознайомлення дітей із загальнолюдськими цінностями та їх значенням у житті людини;
- *навіювання* – вплив на свідомість дітей через зниження рівня критичності під час сприймання інформації й відсутність можливості оцінити її відповідно до минулого досвіду;
- *переконання* – звернення до власного критичного судження дітей, спрямоване на активізацію їхньої розумової діяльності;
- *проведення вправ* – навчання дітей раціональних прийомів прийняття рішень з метою реалізувати конкретні особистісні цінності;
- *контроль* – вплив на особистість дитини з метою регуляції її емоцій та поведінки, яка має відповідати прийнятим цінностям [6, с. 21].

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. Джидар'ян, Б. Додонова, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона та ін. 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.

На жаль, треба констатувати, що проблема розвитку емоційної культури потребує особливої уваги щодо дітей старшого дошкільного віку, так як саме в цей віковий період дитина активно набуває соціального досвіду взаємодії з навколишнім світом, дорослими, що її оточують та однолітками. 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. 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.

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 [1, с. 8].

Проаналізувавши вихідний рівень сформованості емоційної культури дітей старшого дошкільного віку за визначеними критеріями і показниками: мотиваційно-ціннісним (особистісні потреби у довірчих міжособистісних взаєминах, зацікавленість дітей емоційним аспектом життя людей та власною емоційною поведінкою, прагнення орієнтуватися у власних проявах емоцій та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому); когнітивним (уявлення про зміст базових емоцій людини – радості, подиву, суму, сорому, гніву, страху, їх експресію, про моральні якості – доброту, щедрість, правдивість, милосердя, чуйність; знання про соціально схвалювані способи прояву емоційної поведінки, розуміння необхідності їх дотримання у встановленні гармонійних взаємин); емоційно-вольовим (індивідуальний досвід дітей, а саме особистісні якості та уміння регуляції поведінки, вміння знаходити спільну емоційну мову з дорослими та однолітками, діалогічно взаємодіяти в соціумі); рефлексивним (уміння використовувати соціально схвалювані способи прояву емоцій, здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль і саморегуляцію емоційної поведінки). Згідно критеріїв та показників, визначено рівні сформованості емоційної культури старших дошкільників. Докладну характеристику рівнів викладено у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості емоційної культури дітей старшого дошкільного віку

Критерії та показники	Змістовна характеристика рівнів
Мотиваційно-ціннісний критерій (характер вияву мотивів особистісних потреб у довірчих міжособистісних взаєминах, рівень здатності співпереживати та співчувати іншому)	<p>високий (активно-позитивне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, що виявляється у стійкому прояві довірчих міжособистісних взаєминах; прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалюваними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому);</p> <p>середній (епізодично-позитивне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, пасивні прояви довірчих міжособистісних взаєминах; ситуативність прояву прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалювальними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому за допомоги мотивації дорослого);</p> <p>низький (негативне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, що виявляється у відсутності інтересу до емоційної сфери людини; відсутнє прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалювальними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, не проявляє здатність співпереживати та співчувати іншому).</p>
Когнітивний критерій (характеристика знань дитини про базові емоції людини, знання про соціально схвалювані способи прояву емоційної поведінки)	<p>високий (знає базові емоції та моральні якості людини, особливості експресивних виявів емоцій, самостійно осмислює життєву ситуацію, розуміє суть способів прояву соціально схвалюваної емоційної поведінки, розуміє необхідність її дотримання у встановленні гармонійних узаємин);</p> <p>середній (розрізняє базові емоції та моральні якості людини за допомогою конкретної підказки, виявляє труднощі при словесному позначенні емоційних станів, частково розуміє суть і необхідність дотримання соціально схвалюваних способів емоційної поведінки);</p> <p>низький (не називає базові емоції та моральні якості людини, припускається грубих помилок; не розуміє необхідності дотримання суспільно схвалюваних способів виявлення емоційних реакцій).</p>
Емоційно-вольовий критерій (рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку умінь контролювати свої емоційні прояви)	<p>високий (контролює свої емоційні прояви, адекватно оцінює їх відповідно загальноприйнятим нормам, розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей та їхнім емоційним станом, настроєм, особливостями взаємовідносин);</p> <p>середній (періодично контролює свої емоційні прояви, не завжди правильно їх оцінює у відповідності загальноприйнятих норм, не завжди розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей та їхнім емоційним станом, настроєм, культурою поведінки);</p> <p>низький (слабо контролює свої емоційні прояви, не оцінює їх у відповідності загальноприйнятих норм, діє імпульсивно, не розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей, їхнім емоційним станом, настроєм, культурою поведінки).</p>

Критерії та показники	Змістовна характеристика рівнів
Рефлексивний критерій (уміння використовувати соціально схвалювані способи прояву емоцій, здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль і саморегуляцію емоційної поведінки)	<p>високий (здійснює рефлексію власної емоційної поведінки та інших, здатен адекватно аналізувати емоціогенні ситуації, притаманна адекватна самооцінка);</p> <p>середній (здійснює рефлексію емоційної поведінки, притаманна неадекватна завищена або занижена самооцінка, аналізує емоціогенні ситуації за аналогією уже знайомих ситуацій);</p> <p>низький (не здійснює рефлексію емоційної поведінки, притаманна неадекватна занижена самооцінка, не здатен адекватно аналізувати емоціогенні ситуації).</p>

У процесі проведення дослідження встановлено, що успішному формуванню емоційної культури дітей старшого дошкільного віку сприятиме забезпечення таких умов: збагачення уявлень, обсягу знань про емоційну культуру та її роль у взаєминах з однолітками та дорослими, залучення їх до театралізованих ігор, зорієнтованих на накопичення досвіду емоційних переживань, формування умінь проявляти емоції соціально прийнятними та схвалюваними способами.

Для розвитку емоційної сфери, формування емоційної культури – дитина вчиться бути господарем свого життя – не дозволяти емоціям, особливо негативним, управляти словами, думками, вчинками.

Сучасний дошкільний заклад має бути простором повноцінного дорослішання дитини, поживним середовищем становлення успішних, щасливих і здорових людей. Це можливо лише в атмосфері душевного комфорту і сприятливого соціально-психологічного клімату в освітній установі, що підтримує і навіть ініціює процеси розвитку особистості та її потенціалів. А для цього освітня установа має бути територією безумовної психологічної безпеки [8, с. 28].

Щоб сформувати або скорегувати емоційну культуру, потрібно добирати ефективні методи, форми і прийоми формування емоційної сприйнятливості дітей. При цьому варто враховувати їхню природну чутливість – надмірну, оптимальну, недостатню, низьку, та набутий емоційний досвід. Зокрема, слід зважати на вміння: виокремлювати яскраві емоційні моменти; зосереджувати на них увагу; аналізувати, коментувати, оцінювати їх; реагувати на них швидко, гнучко, адекватно; проявляти своє емоційне ставлення до них; відображати враження у своїй діяльності – розповідях, малюнках, гри тощо; виявляти гуманні почуття – співпереживання, співчуття.

У процесі виховання особливо важливо зберегти цілісність образного сприймання світу дитини. У дошкільника слід формувати образи, які поєднують: емоційне сприймання, смислове наповнення об'єктів пізнання, оцінно-ціннісне ставлення до предмета чи явища навколишнього світу. Гармонійне співжиття дитини з довкіллям передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Здійснивши аналіз поняття “емоційна культура”, розглянувши прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини, маємо підстави стверджувати про те, що емоційний фундамент має формуватися під впливом емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні чинники, і саме широта емоційного репертуару засвідчує різноманітність інтересів, потреб, бажань дитини дошкільного віку, її активну життєву позицію.

Використовуючи техніку емоційного виховання, маємо підстави стверджувати про те, що емоційний фундамент дитячої особистості формується під впливом емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні чинники, і саме широта емоційного репертуару засвідчує різноманітність інтересів, потреб, бажань дитини дошкільного віку, її активну життєву позицію. Компетентно організований педагогічний процес має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційного розвитку дітей: мотивувати дітей відкрито виражати свої почуття, розвивати соціальні емоції та мотиви, які сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками. Переконані, що особливістю виховання дітей дошкільного віку є розвиток їх емоційної сфери, надання дітям

зразків поведінки у різних життєвих ситуаціях, що і буде складати міцний фундамент базових якостей особистості у подальшому дорослому житті.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Балагута М. Формування життєвої компетентності дошкільника за Базовою програмою розвитку дитини “Я у Світі”. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/dnz1/2878-formuvannya-zhittyevoyi-kompetentnosti-doshkilnika-za-bazovoyu-programoyu-rozvitku-ditini-ya-u-sviti.html> (дата звернення: 10.03. 2019).
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання: навч.пос. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
5. Карабаєва І. Лови момент, або формуємо цінності дошкільників у дитячому садку. // Вихователь-методист дошкільного закладу. 2017. №10. С. 17-23.
6. Карнегі Д. Як виробляти впевненість у собі і впливати на людей, виступаючи публічно. Москва : “Проспект”, 1989. 419 с.
7. Кучеренко Ж. Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку // Вихователь-методист дошкільного закладу. 2016. №7. С. 54-60.
8. Олійник О.М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу: навч. пос. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 163 с.
9. Патрікеєва О. Популяризація STEM-освіти: етапи, форми та засоби // Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. 2018. №10 (79). С. 58-71.
10. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : “Академвидав”, 2015. 448 с.

The pedagogical terms of successful performance before an audience are exposed, practical recommendations are given in relation to preparation to the live performance: the question of forming of psychological freedom of child of preschool age is outlined. Being emotional and sensual by nature, children get knowledge and orientation in the outside world through perception; it's the necessary condition of personal qualities development, that's why we should take into account children's natural abilities. Among the various means of emotional culture development special attention is given to theatrical and game activity which is considered to be a school of emotional culture and communication. Theatrical activity is improvisational, it's an individual creative process which combines different creative principles (productive, performing, decorateng) and children's ability to perceive specific theatrical art. Such synthesis provides effective pedagogical conditions for the development and improvement of children's emotional sphere and creativity.

In the article modern aspects of the formation of emotional culture of preschool children are analyzed; displays of emotional culture and components of child's emotional evolution are closely studied. On the basis of analysis of scientific sources the problem of formation of emotional culture in pedagogical and psychological aspects is defined. The question of evolution of emotional culture is stated as a problem that needs special attention concerning preschool children because in this period a child actively gets social experience of interaction with surrounding world, adults and peers. From practical experience it is proved that theatrical games are effective pedagogical means, they have a great psychological influence on the formation of emotional state and on a child's emotional culture, in different ways they influence the child's personality.

Pedagogical capabilities of theatrical games in the evolution of emotional culture are examined; the specific of choice of pedagogical means is taken into consideration. Analysis of the results according to the pedagogical means of the formation of emotional culture of preschoolers in the process of theatrical acting is shown. Some contradictions of the formation of emotional culture of preschool children are described. Scientific and theoretic features of theatrical acting are explained and the use of methodical aspects of

the formation of preschoolers' emotional culture in the process of theatrical acting is recommended. The experimental testing of the effectiveness of pedagogical means in the formation of emotional culture of preschool children is defined. Measures, indicators, levels of formation of emotional culture are described, methods of diagnostics and the effectiveness of experiment are defined.

Key words: *emotional culture, feeling, emotional development, emotional competence, culture of personality's feelings, value needs.*

УДК 373.2/.3.013:069.1

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.287-292

Юлія Павленко, Оксана Вільхова
Yuliia Pavlenko, Oksana Vilkhova

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У ДОШКІЛЬНІЙ І ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: СИСТЕМА РОБОТИ

MUSEUM PEDAGOGY IN PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION: SYSTEM OF WORK

Великий освітній потенціал феномену музею, його широкі можливості для реалізації сучасних підходів і принципів дошкільної і початкової освіти, визначають актуальність і доцільність систематичного використання елементів музейної педагогіки у роботі з дітьми з метою їх інтелектуального, емоційного й творчого розвитку.

Ключові слова: *музей, музейна педагогіка, дошкільна освіта, початкова освіта, дошкільники, молодші школярі.*

Одним із стрижневих чинників успіху впровадження освітньої реформи в Україні визнано організоване освітнє середовище, яке сприяє вільному розвитку творчої особистості дитини, надає можливості отримання нових знань, удосконалення наявних практичних навичок, формування ціннісних орієнтацій та позитивного ставлення до інших людей.

У зв'язку з цим, прогресивні педагоги дедалі більше використовують у процесі навчання і виховання дітей потенціал різних культурно-освітніх осередків, зокрема музеїв, які на сьогодні є не лише місцем для збереження, обліку та вивчення пам'яток культури (як це було в період радянської влади), а й потужним культурно-освітнім осередком, центром для втілення в життя прогресивних педагогічних ідей. Завдяки своїй унікальності (наявність колекцій оригінальних пам'яток, першоджерел і раритетів, їх цілісний експозиційний показ) та спеціальним зусиллям (музейно-педагогічна діяльність) у музеї створюються умови для того, щоб дитина змогла безпосередньо “доторкнутися” до навчального змісту, сформулювати власні емоційно-оцінні судження й ціннісні ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього.

Вивчення питань музейної комунікації, взаємодії музею з різними категоріями аудиторії, шляхів співпраці музеїв і закладів освіти віддавна займаються музеологи й музейні педагоги за кордоном (О. Ванслова, Г. Гільмутдінова, І. Коссова, А. Ліхтварк, Б. Столяров, С. Троянська, М. Юхневич та ін.), а останні десятиріччя і в Україні (Л. Вітенко, К. Гавловська, Л. Гаїда, О. Караманов, В. Снагощенко й ін.).

Проте питання цілеспрямованого, системного й систематичного застосування музейно-педагогічного потенціалу у роботі з дітьми в закладах дошкільної і початкової освіти залишаються відкритими й стали предметом поодиноких наукових розвідок (Ю. Беззуб, Н. Гавриш, А. Ляшенко, Н. Майкова та ін.).

Метою публікації є теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури й досвіду роботи педагогів-практиків і характеристика системи роботи з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку на засадах музейної педагогіки.

На основі узагальнень педагогічних і музеезнавчих джерел визначено, що музейна педагогіка – це відносно нова міжпредметна наукова і практична галузь діяльності, яка здійснює передачу культурного досвіду через педагогічний процес в умовах музейного середовища. До найбільш значимої проблеми, що вирішує музейна педагогіка, дослідники відносять активізацію процесу формування особистості: розвиток творчих здібностей, емоційно-пізнавальної сфери, вироблення активної життєвої позиції.

Музейна педагогіка зародилася на початку ХХ століття у Західній Європі, пройшла складний шлях розвитку й сьогодні вже активно розвивається в Україні як новітня педагогічна технологія. Відомий український дослідник О. Караманов, зазначає: “нині можемо спостерігати, що музейна педагогіка динамічно, хоча із значним відставанням, поширюється й розвивається в Україні: активізується робота з різновіковою музейною аудиторією, розробляються нові міждисциплінарні проекти, створюються цікаві музейно-педагогічні програми, до співпраці із музеями залучаються як загальноосвітні середні школи, дитячі садки, так і вищі навчальні заклади” [2, с. 36].

У ході опитування педагогів-практиків дошкільної і початкової освіти були виявлені такі тенденції: загалом вони позитивно ставляться до використання музейного потенціалу у процесі виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; частково усвідомлюють сутність поняття “музейна педагогіка” й відносять її переважно до діяльності музейних працівників; у своїй роботі використовують потенціал лише двох-трьох музеїв, переважно з виховною метою або для організації дозвілля; серед методів використання музеїв у роботі з дітьми називають тільки екскурсію.

На нашу думку, важливо розуміти, що музейна педагогіка – сфера діяльності не лише музейних працівників, а й педагогів закладів освіти, адже їх глибока педагогічна компетентність і фахова підготовка дозволять якісно удосконалити й урізноманітнити музейно-педагогічні програми, сприяти розробці довершених авторських музейних екскурсій, уроків, виховних заходів, що, безумовно, позитивно відобразиться на розвитку дітей.

До основних напрямів музейно-педагогічної діяльності у сучасній дошкільній і початковій освіті можна віднести (перелік складено на основі аналізу публікацій із досвіду роботи педагогів закладів дошкільної освіти і початкової школи, зокрема й веб-сайтів цих закладів): планові тематичні музейні екскурсії; використання музейних матеріалів як змістової складової забезпечення процесу виховання і навчання дітей; навчання і виховання дітей у музейному середовищі та поза ним із залученням музейного компонента; створення засобів музейної комунікації у закладі освіти та забезпечення їх функціонування (підготовка виставок, стендів, колекцій різноманітного змісту; організація шкільного музею, в т.ч. міні-музею; “школа гідів” для музею закладу освіти тощо); факультативна та гурткова робота музейно-педагогічної тематики; проведення науково-практичних семінарів, круглих столів і конференцій, присвячених актуальним питанням музейної педагогіки; презентація розділу веб-сайту закладу освіти, присвяченого музейній і музейно-педагогічній проблематиці, а також розробка віртуальних музеїв.

Система роботи на засадах музейної педагогіки у дошкільній і початковій освіті повинна визначатися структурою цілісного навчально-виховного процесу і бути цілісним комплексом мети, завдань, змісту, інструментарію реалізації (форми, методи і прийоми) та результату навчально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку й учнів початкової школи у музейному середовищі та/або з використанням музейних предметів.

Мету і завдання роботи на засадах музейної педагогіки у процесі виховання і навчання дошкільників і молодших школярів визначено відповідно до вимог Державних стандартів дошкільної і початкової освіти України, завдань навчально-виховного процесу в освітніх

зкладах та з урахуванням вимог особистісно зорієнтованої парадигми національної освіти й компетентнісного підходу до оцінки її результатів. При цьому враховано музейний потенціал загалом та можливості музейної педагогіки зокрема.

Для досягнення поставленої мети застосовують традиційні й інноваційні музейні форми, методи і прийоми виховання і навчання безпосередньо в середовищі самостійних музеїв і музеїв закладів освіти і, навіть, поза ним. До організаційних форм музейно-педагогічної діяльності належать: тематичні музейні екскурсії, музейні уроки та заняття, виховні заходи, свята, квести, конференції, семінари, майстер-класи, факультативна та гурткова робота на базі музею тощо. Арсенал музейно-педагогічних методів і прийомів доволі широкий: від фрагментарного використання музейних предметів як засобів унаочнення, звичних розповідей, бесід, методів ілюстрації і демонстрації до нестандартних та інтерактивних форм, методів і прийомів роботи (“занурення” в історичну епоху, рольове “прожиття” історичних та культурних подій, реконструкція, моделювання, цитування оригінальних документів і артефактів, проведення порівнянь, аналогій і асоціацій, музейні ситуаційні ігри, музейні проекти, практичні роботи, колекціонування, віртуальний музей тощо).

Н. Майкова доречно зауважує, що дорослі нерідко допускаються помилок, намагаючись долучити дітей до прекрасного у музеї. До найбільш розповсюджених недоліків авторка відносить такі: спілкування стереотипними фразами, приховування власних почуттів і захоплення музейною експозицією, надмірна деталізація у процесі огляду та бажання охопити “все і відразу”, обмеження свободи дитини тощо [3].

Відтак, важливим завданням у процесі роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку у музейному середовищі, є адаптація музейної інформації та способів її подачі до вікових і індивідуальних особливостей дитини та її потреб, що допоможе зробити пізнання приємними і корисними, а музейне середовище стане частинкою природного життєвого простору, у якому формується Людина.

При цьому надзвичайно важливою є підготовча робота перед музейними відвідинami. Її головною метою є пояснення, що таке музей, чим він відрізняється від інших соціокультурних осередків, навіщо туди ходити. Для цього можна показати фотоальбоми, путівники, набори листівок, малюнки, репродукції картин тощо й розповісти у загальному вигляді про те, що представлено у музеї (види і жанри мистецтва, життєвий і творчий шлях відомої особистості, досягнення науки і техніки тощо). Варто також дорослому згадати про власний “дитячий” досвід першого походу у музей, про свої колишні враження. Доцільними будуть практичні вправи, які підготують до сприйняття змісту музейних колекцій й надалі допоможуть відчувати себе в музеї, як у знайомій обстановці. Це може бути, наприклад, домальовування картини або створення власних малюнків на тематику конкретного музею, розгадування загадок, ребусів, виконання логічних завдань (“Пошуки скарбів”, “Музейні лабіринти”, “Асоціативний куц” тощо). При цьому не завадить супроводити розповідь фразами, які виражають захоплення, наприклад: “Ми підемо у музей, який зберігає унікальні речі, і ми сьогодні їх побачимо!”

Перед походом у музей дорослим (вихователеві, вчителю, батькам) потрібно ретельно вивчити музейне середовище, з'ясувати особливості музейних колекцій та окремих експонатів й спланувати, які музейні предмети будуть максимально залучені у перегляд з дітьми. Помилковим є бажання охопити всю експозицію відразу. Більшість раритетних музейних експонатів старі речі (твори мистецтва), у зв'язку з чим їх важко сприймати дітям. Тому важливо знайти в історії те, що певним чином відоме і зрозуміле малечі, що пробудить знайомі асоціації й інтерес до нового. Перемістити (уявно) музейний предмет у відомий для дітей контекст можуть допомогти такі історичні орієнтири: розповідь про улюбленого літературного персонажа, історія про людей, які жили у минулому, але відомі дітям, наприклад, про їхніх родичів чи місцеву знаменитість. Так, наприклад, доцільними будуть спогади про прабабусю та прадіда,

які жили у минулому столітті, і поміркувати, чи могли вони носити такий одяг (який експонується), споглядати цю саму картину, чи ландшафт, що на ній зображено тощо.

Перебування дітей у музеї слід обов'язково забезпечити елементами інтерактивності, наприклад, вибудувати його у формі квесту, в якому будь-який музей зможе постати як скриня, сповнена таємницями і скарбами, а діяльність дітей при цьому перетвориться на цікаве і пізнавальне розслідування. Крім того, можна застосувати такі прийоми музейної інтерактивності, адаптованої для дошкільників і молодших школярів: наслідування й імітація поз, рухів, звуків тварин, статуї тощо; гра в асоціації (наприклад, знайти портретну схожість між персонажами картин і однокласниками); рольові ігри (інсценізація подій, сцен, відображених в експозиції чи на картині); селфі з найцікавішим експонатом тощо.

Н. Гавриш і О. Орлова розробили детальні методичні рекомендації щодо реалізації проекту “Музей” у закладі дошкільної освіти, розрахований на два тижні і передбачає опрацювання музейної тематики, збору інформації упродовж першого тижня і створення власного музею на другому тижні. Авторки зазначають, що ця робота потребує від дошкільників активних колективних дій, сприяє оволодінню вміннями дружно взаємодіяти, планувати свої дії, досягати бажаного результату [1, с. 4]. Додамо, що отриманий досвід колективної взаємодії дошкільників, позитивно відгукнеться на етапі переходу на нову ланку освіти – початкову школу, у якій педагогіка партнерства (спілкування, взаємодія, співпраця, ініціативність, діалог та багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками, вміння працювати в команді тощо) визначено однією із провідних формул за концепцією “Нова українська школа” [5, с. 8].

У роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку важливим є обговорення побаченого в музеї безпосередньо в процесі екскурсії чи реалізації інтерактивного музейного проекту, а також повернення до одного й того ж експонату кілька разів. Усе, що стало цікавим і захопливим для дітей, потребує глибшого розгляду, пояснення і вивчення. Ефективно проводити паралелі між старовинними речами і їх сучасними спадкоємцями, пофантазувати над тим, який будуть мати вигляд речі і музеї майбутнього.

Ефективність музейного впливу на дітей буде вищою, внаслідок правильного завершення музейних відвідин, так, наприклад, для дітей надзвичайно важливо купити сувенір у музеї (пам'ятний значок, магніт на холодильник, листівку, блокнот із зображеннями музею чи його експонатів) або відвідати кафе в музеї чи неподалік від нього.

Не менш важливим завершальним складником музейних відвідин стане виконання завдань творчого характеру, які допоможуть закріпити і узагальнити все, що було побачене і почуте в музеї. Для цього доцільно запропонувати дітям намалювати малюнки-враження, підготувати фотовиставку, скласти оповідання, вивчити вірші тощо.

Слід зазначити, що особливе місце у контексті досвіду музейно-педагогічної діяльності у сучасній дошкільній і початковій освіті займає так зване дошкільне та шкільне музейництво, тобто функціонування власне музеїв й інших форм музейної комунікації (музейних кімнат, кабінетів, куточків, виставок, стендів, майстерень-музеїв, картинних галерей тощо) у закладі освіти, які є не лише засобом візуалізації навчально-виховного процесу, а й середовищем активної педагогіки.

Діяльність музейних осередків у закладі освіти регламентується оновленим “Положенням про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України” (від 22.10.2014 р.). У ньому регламентовано, що “музеї створюються для вивчення, збереження, використання та популяризації музейних предметів та музейних колекцій з науковою та освітньою метою. Музей є важливим засобом навчально-виховної роботи, формування всебічно освіченої особистості, виховання патріотів українського народу” [4].

На нашу думку, виняткове значення у відображенні філософії сучасної дошкільної і початкової освіти, мають міні-музеї, які відрізняються не лише своєрідною ошатністю в

оформленні, а й виступають полем для пізнавальних пошуків, здивувань, відкриттів і творчості. Вони, безумовно, впишуться в освітнє середовище закладу дошкільної освіти й навчального кабінету початкової школи у стилі НУШ, збагатять осередки, через які здійснюється організація освітнього простору, зокрема, осередок навчально-пізнавальної діяльності, змінні тематичні осередки, осередок для гри тощо.

Уточнимо, частина поняття “міні” відображає, передусім, не вік дітей, а розміри експозиції міні-музею, якому відводиться визначене місце (куточок, локація, зона) у групі закладу дошкільної освіти чи класній кімнаті, що оформлюється відповідно до музейно-педагогічних принципів, відображає зміст певної теми (розділу) і містить окрім “музейних експонатів” допоміжні дидактичні матеріали й створені дітьми роботи. Це робить його не відстороненим декором приміщення, а справжнім надбанням учасників навчально-виховного процесу.

Міні-музеї організують у дитячому садку і в початковій школі для збереження, популяризації вивчення та використання різноманітних предметів та предметних колекцій із науковою та освітньою метою. Їхня головна ціль – показати якийсь предмет із різних сторін, відобразити його зв'язки з іншими предметами та розкрити значення цього предмета в житті людини (дитини).

За змістом колекцій міні-музеї присвячені, як правило, однорідним речам (музей одного предмета), наприклад: музей гудзиків, намистин, каменів, хліба, писанок тощо. Також міні-музеї можуть представляти комплексне поняття та відображати змістову лінію, розділ, тему певної освітньої галузі і, що дуже важливо у світлі сучасних освітніх реформ – інтегрувати кілька галузей знань, наприклад: “Національні обереги”, “Музей казки”, “Екологічний музей”, “Домашні улюбленці” тощо.

Важливою особливістю міні-музеїв є участь дітей у їх створенні. Малюки разом із педагогом обговорюють тематику музею, приносять з дому різноманітні “цікаві” предмети і, таким чином, створюють “унікальну” колекцію, класифікують предмети за певними ознаками, продумують їх розташування у експозиції тощо. Деякі експонати діти виготовляють власноруч чи з допомогою батьків. Тобто дитина виявляється співавтором міні-музею, а не пасивним спостерігачем, як це буває у звичайному музеї. Оскільки міні-музей знаходиться у класі, учні мають змогу постійно поринати у особливий предметний світ, переглядати музейні експонати та отримувати позитивні враження. Діти мають можливість брати експонати в руки, розглядати їх, досліджувати, а також переставляти на інше місце, створюючи власну неповторну експозицію. Таким чином, міні-музей у закладі дошкільної освіти і в початковій школі – це особливий розвивальний простір, що є складовою освітнього простору закладу освіти, складником системи навчально-виховної роботи, а також виразником індивідуальності своїх творців (дошкільників, молодших школярів, педагогів, батьків). При цьому, вони обов'язково мають бути орієнтовані на програму роботи у закладі освіти та запити дітей.

Отже, позитивною тенденцією сьогодення є активний розвиток музейної педагогіки в Україні, цілеспрямоване й систематичне використання елементів якої у процесі виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку правомірно розглядати як один із шляхів удосконалення цього процесу та чинником підвищення його результативності. Адже така робота сприяє відходу від авторитарних принципів педагогічної діяльності, допомагає посилити міжпредметні зв'язки та здійснити інтеграцію змісту освіти, забезпечує єдність емоційного й інтелектуального у процесі пізнання, сприяє особистісному зростанню дитини, формуванню нового способу мислення, збагаченню новими знаннями й практичними навичками для життя.

У подальшому доцільно й надалі вивчати можливості музейної педагогіки у роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, наприклад, у національно-патріотичному вихованні, реалізації краєзнавчого компоненту дошкільної і початкової освіти музейними засобами, використання музею як чинника емоційного розвитку дитини тощо.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Музей єднає віки та відстані // Методична скарбничка вихователя. 2017. № 11. С. 4-21.
2. Караманов О.В. Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні // Матеріали науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи”. Київ : НКПІКЗ, 2013. С. 35-37.
3. Майкова Н. В музей с ребенком как на праздник: важные секреты // MEDABOUTME.RU. 2018. URL : http://medaboutme.ru/v_muzej_s_rebenkom_kak_na_prazdnik_vazhnye_sekrety/ (дата звернення: 03.03.2019).
4. Наказ “Про затвердження положень про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України” // Законодавство України. 2014. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1415-14#n16> (дата звернення: 11.03.2019).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи // Кабінет міністрів України. 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 01.03.2019).

The emphasis is on the relevance of the use of the elements of museum pedagogy in the process of education and training of preschool and junior school age children, based on the great educational potential of the phenomenon of the museum. It is endowed with rich intellectual, creative personal development and wide opportunities of modern approaches to the organization of preschool and elementary education (humanistic, competence, activity, cultural, reserves of emotional capabilities in relation to the integrative, axiological).

The experience of museum and pedagogical activity in modern preschool and elementary education is analyzed and the system of work on the principles of museum pedagogy in the process of education and training of preschoolers and junior schoolchildren is described. The structure of the system of work on the principles of museum pedagogy in the process of education and training of children of preschool and junior school age is determined by the structure of the educational process in pre-school establishments and institutions of general secondary education. It is presented as a set of goals, tasks, content, tools for implementation of forms, methods and techniques and the result of educational and cognitive activities of children in the museum environment.

The authors answer the question how to make museum information accessible for children, to be perceived and understood by children from three to ten years old. They consider also museum-pedagogical means to adapt to children's nature are age characteristics. The exceptional expediency of mini-museums in working with children of preschool and junior school age (and at the stage of their creation and in the process of use) has been proved as an organic component of preschool education and elementary school. It also emphasizes the special effectiveness of the museum lessons for organizational educational work in elementary school. The specific method of immersion of a young personality in a specially organized subject-spatial environment for the purpose of comprehensive harmonious development is given.

Key words: museum, museum pedagogy, pre-school education, elementary education, preschoolers, junior schoolchildren.

УДК 373.2.015.31:7

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.293-298

*Тетяна Танько, Марія Чернявська
Tetiana Tanko, Mariia Cherniavska*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

A ESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS AS A SCIENTIFIC PROBLEM IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

У статті систематизовано погляди провідних науковців першої половини ХХ століття на проблему естетичного виховання дошкільників, проаналізовано методичні посібники з питань використання мистецтва у процесі естетичного виховання дітей у дитячих садках.

Ключові слова: естетичне виховання, діти дошкільного віку, мистецтво, художнє виховання, творчий розвиток.

На сучасному етапі модернізації дошкільної освіти, визнання її “фундаментом” безперервної освітньої системи, актуальним стає питання підвищення якості навчально-виховної роботи у закладах дошкільної освіти. Серед пріоритетних завдань, що постають перед дошкільними працівниками, є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, розвиток її творчих здібностей [6, с. 3]. На вирішення цих завдань спрямовується увага науковців і практичних працівників, які наголошують на важливості естетичного виховання для всебічного гармонійного розвитку особистості. Саме у процесі естетичного виховання відбувається розвиток у дитини творчої фантазії, здібностей сприймати, відчувати, розуміти прекрасне у навколишньому житті і у мистецтві. Тому залучення дітей до художньо-естетичної діяльності дуже важливо розпочинати із раннього віку. При цьому необхідно, щоб робота вихователів будувалась на науковій основі, відповідно до програмно-методичних документів, із урахуванням розвитку різноманітних видів сучасного мистецтва. Наукове забезпечення процесу естетичного виховання дошкільників має спиратися на досягнення передової педагогічної науки, цінному історичному досвіді у цьому контексті. Здійснення аналізу історико-педагогічних досліджень надасть можливість глибше усвідомити сучасний стан естетичного виховання дітей дошкільного віку і стане підґрунтям для подальшого вирішення окресленої проблеми.

Ураховуючи актуальність і значущість проблеми естетичного виховання дошкільників, педагоги-науковці у своїх дослідженнях відводять їй вагомий роль. Вони спрямовують свою увагу на пошук шляхів підвищення якості та ефективності процесу естетичного виховання дітей дошкільного віку, зокрема удосконалення його змісту, форм, методів, засобів тощо. Так, питання естетичного виховання дітей дошкільного віку досліджували Л. Артемова, Е. Белкіна, О. Донченко, І. Зарудна, Л. Косачова, О. Михайличенко, В. Пабат, Н. Тарапака, Н. Фоломеєва, А. Шевчук, Т. Якубовська та ін. Основні аспекти підготовки вихователів дошкільних закладів освіти до здійснення естетичного виховання дітей висвітлені у науково-педагогічних працях Л. Галаманжук, Н. Голота, Г. Підкурғанної, О. Поліщук, Т. Танько та ін. Вивчення та аналіз історико-педагогічних та сучасних досліджень із проблеми естетичного виховання дошкільників надає можливості для використання позитивного досвіду у навчально-виховному процесі сучасних закладів дошкільної освіти.

Метою статті є висвітлення наукових поглядів на проблему естетичного виховання дошкільників у першій половині ХХ століття.

У ході вивчення науково-педагогічної літератури визначено, що у дореволюційні часи в країні не було єдиної педагогічної системи дошкільного виховання. Кардинальні зміни,

як у державному, соціальному устрої, так і у галузі освіти та виховання відбулись тільки після революції 1917 року. У Народному Комісаріаті освіти створюється дошкільний відділ, якому доручається вирішення питань організації навчання та виховання дітей дошкільного віку. Громадське дошкільне виховання стає державною справою та приєднується до системи народної освіти. Постанови, накази, розпорядження, проекти НКО відіграють істотну роль у розвитку теорії та практики дошкільного, зокрема й естетичного, виховання дітей [4]. Наголошується увага на необхідності здійснення естетичного розвитку кожної без винятку дитини. З цією метою визначаються завдання естетичного виховання, які полягають у розвитку в дітей здібностей естетичного сприймання дійсності і творів мистецтва, художнього смаку та творчих здібностей шляхом залучення їх до мистецької діяльності [11, с 82].

Перед педагогічною громадськістю постає необхідність у розробці змісту та методики виховання дошкільників. З цією метою починають створюватися наукові та методичні центри, у яких поряд із загальними питаннями дошкільного виховання значна увага приділяється й естетичному вихованню дітей. Так, у 1919 році організовується Перша дослідна станція Народного комісаріату освіти, на базі якої проводяться науково-методичні дослідження, а у 1921 році у Державній Академії мистецтв розпочинає роботу кабінет примітивного мистецтва та дитячої творчості. Дитячі садки Першої дослідної станції стають лабораторіями педагогіки. В її роботі беруть участь такі відомі діячі дошкільного виховання, як О. Фльоріна, А. Фортунатов, В. Шацька, С. Шацький, Л. Шлегер та інші. Педагогами опрацьовуються загальнопедагогічні принципи естетичного виховання, які ґрунтуються на ретельному спостереженні та вивченні дитини. Вони вважають, що притаманні дошкільникам конкретність та образність мислення, емоційність, розумова та рухова активність є вагомими умовами для використання мистецтва у виховному процесі дошкільного закладу. Залучення дітей до світу мистецтва педагоги рекомендують здійснювати через естетичне сприймання та активну творчу художню діяльність. Таким чином, художнє виховання стає невід'ємною частиною виховної роботи дитячого садка [11, с. 85-86].

Упродовж 20-х років ХХ століття психолого-педагогічні дослідження присвячуються вирішенню питань розвитку дитячої самодіяльності та творчості у взаємозв'язку з розвитком естетичного сприймання. Варто зазначити, що процес пошуку шляхів естетичного виховання дошкільників у цей час відбувається під впливом теорії "вільного виховання", основними принципами якої було заперечення формального навчання, традиційних методів та керівної ролі вихователя. За такого підходу художня творчість дошкільників вважається їх самостійною діяльністю, а основна функція педагога полягає лише у наданні "допомоги" природному розвитку дитини. При цьому слід зазначити, що ідеї "вільного виховання" та перебільшення можливостей художньо-творчого розвитку дошкільників особливо яскраво виявляються у дитячій образотворчій діяльності [4; 10].

Значному розвитку теорії художнього виховання дошкільника у цей період сприяє дослідницька діяльність педагогів-художників Г. Лабунської, О. Петрової, Н. Сакуліної, Є. Фльоріної під керівництвом А. Бакушинського. Ученими проводиться дослідна робота у дитячих садках, збирається відповідний фактичний матеріал (дитячі малюнки), вивчаються питання образотворчої діяльності дошкільників, розвитку дитячого малюнка (проблема образу, форми, кольору, композиції, просторовості, часу, дій), аналізуються різні аспекти зображувальної діяльності: малювання, ліплення, конструювання та наголошується на взаємозв'язку процесу зображення із розвитком зорового сприймання, рухового та емоційного відчуттів.

Результатом проведеної науково-експериментальної роботи стає видання посібника "Художнє виховання та творчість" [1; 2], який складається з двох частин: дослідницької та педагогічної. У науковій літературі основна увага зосереджується на всебічному та поглибленому вивченні статевого впливу та соціального середовища на дитячу творчість, на виникнення та розвиток її змісту й форм, розкриваються питання розвитку психіки дитини, засоби сприймання світу, творчого вияву і, як функція цих факторів, – художньої форми в її еволюції.

Визначено також і мету художнього виховання дітей, яка полягає у формуванні культури творчої особистості, здатної виявляти себе у суспільстві та індивідуально [1, с. 36]. Наголошується, що у період дитинства необхідно надавати повну свободу дитячій художній уяві, волі та якнайменше втручатись у творчі наміри і дії дітей, оскільки “виправлення” дитячого художнього смаку, її художніх творів вважається найбільшою помилкою вихователів. Вважається, що педагогічну допомогу слід надавати лише під час пізнання дитиною світу – предметів, їх властивостей, а пізніше і відносин та їх взаємодії [1, с. 38-39]. Отже, за таких умов роль педагога зводиться до надання дітям тільки технічної допомоги, а частіше – порад [1, с. 42].

Питання дитячої творчості у процесі зображувальної діяльності дошкільників також висвітлюються у посібнику “Дитячий малюнок” [13]. Зокрема, аналізуються етапи психологічного та естетичного розвитку особистості дитини у процесі зображувальної діяльності, висвітлюється проблема форми і змісту дитячого малюнку. У подальші роки О. Фльоріна продовжує дослідну роботу у галузі естетичного виховання дошкільників, зокрема розробляє теоретичні питання організації дитячої образотворчої діяльності, використання дитячої літератури та іграшок у виховному процесі дошкільних установ. Так, з методичними рекомендаціями педагога у 1928 році виходить збірка творів художньої літератури для дітей дошкільного віку “Живе слово та книжка у дитячому садку”, яка у подальшому кілька разів перевидається і користується значним попитом серед дошкільних працівників [14].

Слід зазначити, що дослідження питань образотворчої діяльності дітей та використання іграшки у виховному процесі дошкільного закладу О. Фльоріна також здійснює разом із такими діячами у галузі художнього виховання, як О. Волкова, В. Косминська, І. Розанова та ін. Питання розробки методики живого слова та літератури педагог вирішує у співпраці з Н. Карпинською, М. Коніною, Є. Шабад та іншими спеціалістами з дошкільного виховання. Одночасно із дослідженнями О. Фльоріна проводить активну пропаганду дошкільного, зокрема естетичного, виховання дітей дошкільного віку, виступає з доповідями на радах та конференціях, керує створенням програм для дитячих закладів, очолює комісію по іграшці при НКО, систематично бере участь у підготовці працівників для дошкільних установ [4; 9].

Не менш вагомого значення надається і музично-естетичному вихованню дошкільників. Так, на важливості залучення дітей до музичної культури, збагачення їх музичними враженнями у виховному процесі дошкільного закладу в 20-ті роки ХХ століття наголошують Т. Бабаджан, Н. Долманова, М. Метлов, В. Шацька, М. Румер та інші педагоги-науковці. Різні аспекти музично-естетичного виховання дитини розкриті у наукових працях “Музика в дитячому садку” [16], “Музика в дошкільних закладах” [5], “Музика та ритміка в дитячому садку” [8] тощо. Зокрема, вирішуються питання щодо створення відповідних умов для здійснення повноцінного музично-естетичного розвитку дошкільників, надаються методичні рекомендації для проведення різних видів музичної діяльності у дошкільних закладах, добору репертуару із класичної та народної спадщини тощо.

Педагоги наголошують на важливості збагачення дошкільників музично-естетичними враженнями. З цією метою рекомендується активно використовувати у музично-виховній роботі з дітьми дошкільного віку музичні твори як вітчизняних композиторів (А. Аренського, М. Балакірева, М. Глинки, О. Гречанінова, О. Даргомижського, А. Лядова, Ц. Кюї, П. Чайковського), так і зарубіжних (І. Брамса, К. Вебера, К. Глюка, В. Моцарта, Р. Шумана). При цьому особливого значення надається народним пісням, які, за словами Н. Долманової “...необхідно подавати дітям або в натуральному виді (реставрація), або в художній обробці (гармонізація), або в обробці (твори, які написані у народному стилі)” [5, с. 18-19].

Окрім спільних поглядів на проблему музично-естетичного виховання дошкільників, у педагогів у ці часи деякі питання стають дискусійними. Так, В. Шацька вважає, що музикою необхідно займатися лише в моменти піднесеного настрою “...у дитячому садку співи і взагалі музика не повинні приймати форму уроку. Це повинні бути моменти дитячої радості, моменти

приємних хвилювань, моменти чуйних й інтимних настроїв і прекрасного спілкування дітей із дорослою людиною” [16, с. 13-14].

Іншої думки дотримується Н. Доломанова, яка підкреслює, що “...музика, хоча вона й веселить і радує, разом із тим не пуста забава, а щось серйозне в житті людини, на чому слід зосередитись і до чого ставитись треба з повагою і навіть з деяким благоговінням” [5, с. 33]. Тому педагог рекомендує проводити музичні заняття систематично, призначаючи для них відповідні дні і часи, а саме: два-три рази у неділю.

Серед цікавих поглядів на проблему організації музично-естетичного виховання дошкільників варто відзначити рекомендації М. Румер. Педагог вважає за необхідне розучувати пісні з голосу, тобто без музичного супроводу, оскільки це надає можливість дітям краще чути себе, звертати увагу на співучість мелодії, розвиває інтонаційно. За такого підходу у дітей не формується звичка прив'язувати спів до інструментального супроводу, і вони зможуть співати за будь-яких умов. Також педагог рекомендує надавати дітям можливість самостійно обирати музичний матеріал для розучування, продемонструвавши їм декілька пісень [8, с. 14-15].

Тридцять років ХХ століття відзначаються розробками методик у різних галузях художнього виховання дітей. Особливого значення набуває видання двох посібників з методики художнього виховання дошкільників, а саме “Образотворче мистецтво у дошкільних закладах” [15] та “Музичне виховання у дошкільних закладах” [7]. Так, навчальний посібник О. Фльоріної складено на основі матеріалів дослідницької і викладацької роботи на дошкільних відділах вузів і педтехнікумів, а також методичної роботи з практиками. У першій частині посібника розкривається еволюція форми дитячої образотворчої діяльності. Використовуючи теоретичні положення А. Бакушинського, О. Фльоріна досліджує розвиток зображувальної творчості дитини дошкільного віку, підкріплюючи процес конкретними фактами, що були зібрані під час спостереження у дитячих садках. Визначенню основних положень методики художнього виховання присвячується друга частина книги, у якій висвітлюються вимоги до приміщення і обладнання дошкільного закладу, методика проведення занять із зображувальної діяльності, рекомендації щодо добору матеріалу для зображувальної творчості, питання використання картинки та іграшок у виховному процесі тощо. Слід відзначити, що зазначені методичні положення активно впроваджувались у виховний процес дошкільних установ упродовж багато років [15].

У навчальному посібнику “Музичне виховання у дошкільних закладах”, який стає основою для програми з музичного виховання дошкільників, авторами розкрито зміст і методика музичного виховання дітей (співи, слухання, ритмічні рухи, зразкові заняття різних типів, музичні іграшки, робота з педагогічним колективом і з батьками, планування виховної роботи), а також надано характеристику змісту і методики роботи з учнями дошкільних відділів педагогічних технікумів. Однак слід відзначити, що висвітлення питань, пов'язаних з проведенням музичної роботи у дитячих садках, не є повним, оскільки у посібнику не розглядаються питання щодо організації дитячих свят. Відсутність зазначеного розділу пояснюється тим, що автори, підкреслюючи значущість урочистих заходів, присвятили вирішенню даної проблеми окреме дослідження [7].

У результаті активного вивчення методистами питань використання музичного та образотворчого мистецтв, дитячої та художньої літератури для естетичного виховання дітей дошкільного віку видаються збірки методичних статей, наочного матеріалу, дитячих пісень, збагачується фонд дитячої літератури. Систематично проводяться консультації, семінари для вихователів дошкільних закладів, на яких обговорюються методики окремих розділів художнього виховання. Проте у багатьох випадках рекомендації методистів у ті часи мають загальний характер, замість надання вказівок та порад, вони обмежуються застереженнями та критикою існуючих у практиці прийомів виховання дошкільників. Позитивною тенденцією стає те, що вихователі та музичні керівники намагаються узагальнювати власний досвід роботи

з естетичного виховання дошкільників, який починає поширюватися шляхом виступів на педагогічних конференціях та друкування у періодичних виданнях [4; 9].

У сорокові роки ХХ століття на зміну “вільному вихованню” з'являється необхідність у розробці теорії дошкільного навчання, конкретних вказівок щодо проведення занять з дошкільниками, методів активного керівництва дитячим естетичним сприйманням та діяльністю, критеріїв оцінки дитячих робіт, виконання дітьми музичного матеріалу, віршів тощо. Дослідження спеціалістів у ці роки присвячуються питанням визначення змісту навчання у дитячому садку, методів художнього виховання (наочність і слово), вимог до художнього матеріалу для дошкільників, розвитку художньо-творчих здібностей у дітей, наступності завдань та методів художнього виховання дитячого садка та школи, розробки методики використання народного мистецтва в естетичному вихованні дошкільників [3; 9; 12, с. 37-38].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел дає змогу зробити висновок, що у цей період були накреслені основні позитивні тенденції розвитку дошкільної художньої педагогіки, а саме: розуміння великого виховного значення мистецтва та впровадження його у дитяче життя, впевненість у можливості та необхідності розвивати творчі здібності дошкільників та створювати сприятливі умови для цього розвитку. На зміну “вільному вихованню” у галузі художньо-естетичного виховання дошкільників з'являється теорія навчання, згідно з якою, вихователю надається провідна роль у навчально-виховному процесі дитячого садка. Починають розроблятися методичні питання естетичного виховання дошкільників, методики проведення занять зі співів, малювання, розучування віршів, проведення ігор, свят, розваг тощо. Проте значною мірою у ці часи не вистачає наочного матеріалу, ілюстрованих посібників, що негативно позначається на організації естетичного виховання дітей. Також недостатнє вивчення питань особливостей дитячого розвитку призводить до позбавлення методик вікової специфіки, у результаті чого недостатньою мірою враховується рівень розвитку дитини, її інтереси та потреби.

Отже, у першій половині ХХ століття науковими працівниками, методистами, практиками закладається основа для подальшого становлення та розвитку системи естетичного виховання дітей у дошкільних закладах, яка спрямовується на забезпечення повноцінного естетичного розвитку у єдності з фізичним, моральним та розумовим розвитком дитини. Перспективним шляхом подальшого дослідження проблеми естетичного виховання дошкільників вважаємо вивчення її розвитку в історичному вимірі.

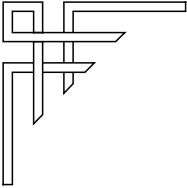
Список використаних джерел

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. М. : Культура и Просвещение, 1922. 66 с.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале простран. искусств. М. : Новая Москва, 1925. 240 с.
3. Ветлугина Н.А. О системе эстетического воспитания в детском саду // Дошкольное воспитание. 1957. №12. С. 8-13.
4. Волкова Є. Розвиток дошкільного виховання в нашій країні // Дошкільне виховання. 1954. № 5. С. 6-12.
5. Доломанова Н.Н. Музыка в дошкольных учреждениях: пособие для руководителей. М.-П. : Государственное издательство, 1923. 72 с.
6. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дошкільне виховання. 2010. №9. С. 3-4.
7. Михайлова Л.И., Метлов Н.А. Музыкальное воспитание в дошкольных учреждениях: учебное пособие. М. : Учпедгиз, 1935. 96 с.
8. Румер М.А. Из опыта работы по музыке и ритмике в детском саду. М. : Отдел О.П.У. Главсоцвоса, 1926. 39 с.

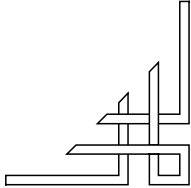
9. Сакуліна Н. Естетичне виховання у виховній роботі дитячого садка // Дошкільне виховання. 1958. №7. С. 4-7.
10. Сухенко Є. З історії розвитку дошкільної педагогіки // Дошкільне виховання. 1957. №11. С. 33.
11. Танько Т.П., Донченко О.В. Естетичне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець XIX – 20-ті рр. XX століття): навч. посіб. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011. 186 с.
12. Танько Т.П., Чернявська М.В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина XX століття): навч. посіб. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. 204 с.
13. Флерина Е.А. Детский рисунок. М. : Новая Москва, 1924. 80 с.
14. Флерина Е.А. Живое слово в дошкольном учреждении: методич. пособие для воспитателей. М. : Учпедгиз, 1939. 94 с.
15. Флерина Е.А. Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях: пособие. М. : Учпедгиз, 1934. 96 с.
16. Шацкая В.Н. Музыка в детском саду. изд-е 2-е. М. : Государственное издательство, 1925. 117 с.

The search of ways to improve the process of aesthetic education of preschoolers is impossible without appeal to historical experience in order to rethink and outline the prospects for the creative use of progressive finds in modern conditions. In the article views of the leading scientists of the first half of the XX century on a problem of a esthetic education of children are systematized; methodical manuals on the use of art in the process of children's aesthetic activities in kindergartens are analyzed. It was found that the process of finding ways of aesthetic activities of preschool children took place under the influence of the theory of "free education" at the beginning of the 20th century, the main provisions of which were the refutation of formal education and old traditional methods as well as negation of the leadership role of the educator. The art work of preschool children was considered only as their independent activity, and the main function of the teacher in this process was to give "help" to the natural development of the child. In the forties of the XX century there was a need to develop a theory of preschool education, specific instructions for conducting classes with preschoolers, methods of active guidance for children's aesthetic perceptions and activities criteria for reading, performance by children of musical material, poems, etc. The theory of learning appears to replace of "free education" in the field of art and aesthetic education of preschoolers according to which a teacher is given a leading role in the educational process of kindergarten. These years the researches of experts are devoted to the questions of determining the content of study in kindergarten, methods of art education (visibility and word), requirements for art material for preschoolers, development of art and creative abilities of children, the succession of tasks and methods of art education for kindergartens and schools, development of techniques for using folk art in aesthetic activities of preschoolers, conducting classes on singing, drawing, learning poetry, organizing games, holidays, entertainments and methodical issues of aesthetic activities of preschoolers.

Key words: *a esthetic education, aesthetic activities, children of preschool age, art, art education.*



РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 37.091.64 (075)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.299-304

Олена Барановська
Olena Baranovska

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ

MODERN TRENDS AND PRINCIPLES FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL EDUCATION BY PHYLOLOGICAL DIRECTIONS

У статті виокремлено сучасні тенденції, принципи реалізації та можливості адаптації педагогічних технологій для умов профільної школи. Закцентовано, що саме педагогічні технології за філологічним спрямуванням для профільного навчання мають осучаснюватися і базуватися на оновленій науковій базі.

Ключові слова: профільне навчання; тенденції; принципи; педагогічні технології профільного навчання; філологічне спрямування.

Основні тенденції та напрями розвитку профільного навчання учнів окреслені у таких освітніх документах, як Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”, законах України: “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Концепція загальної середньої освіти” (12-річна школа), “Концепція профільного навчання в старшій школі”. Історія впровадження профільного навчання у закладах загальної середньої освіти вивчалася цілою плеядою науковців. Зокрема, акцентувалося, що у 1996 році провідними вченими України під керівництвом С. Гончаренка було розроблено проект базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи (С. Гончаренко, І. Єрмаков, Г. Ісаєва Ю. Мальований, Вал. Паламарчук та ін.). Базовий навчальний план (1998) був спрямований на гуманітаризацію освіти, про що свідчив перерозподіл загального навчального навантаження на користь гуманітарної складової. У монографії В. Кушнір зазначається, що на мови і літератури тоді виділялося біля 28,5 % від загального обсягу. Водночас, у розвинених країнах світу (США, Англії, Франції та ін.) середньостатистична вага гуманітарного циклу у навчальному плані становила 46 % [5; 6; 12].

У новій концепції під профільним навчанням розуміють вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення. Проблемами гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, прогнозування, профілізації, фундаменталізації, змісту і технологій загальної середньої освіти наразі займається ряд українських науковців, зокрема, О. Барановська, Л. Березівська, С. Бондар, М. Бурда, Г. Васьківська, М. Головка, С. Гончаренко, К. Гораш, Л. Даниленко, Ю. Дорошенко, І. Єрмаков, Ю. Жук, Т. Засекіна, В. Ільченко, В. Кизенко,

О. Корсакова, С. Косянчук, О. Кравчук, В. Кремень, В. Кушнір, Л. Липова, Ю. Мальований, О. Ляшенко, О. Мариновська, Вал. Паламарчук, О. Пехота, В. Піддячий, О. Савченко, А. Самодрин, О. Топузов, С. Трубачева, О. Черноус, та ін. [1-19].

Л. Березівська у монографії зробила узагальнення вітчизняного досвіду реформування освіти, що дало змогу створити модель реформи освіти та виокремила низку етапів її впровадження [4]. О. Мариновська вичленила теоретико-методологічні підходи до технології інтеграції: системно-синергетичний (В. Кремень, В. Андрущенко, В. Лутай, О. Остапчук, Вал. Паламарчук, І. Пригожин та ін.), що сприяють розумінню особистості як складної самоорганізованої системи, якій неможливо нав'язати шляхів її розвитку; особистісно-діяльнісний (О. Савченко, О. Киричук, С. Подмазін, А. Хуторської, І. Якиманська та ін.) реалізується через особистісну орієнтацію й компетентісну спрямованість інтегрованого змісту та форм організації навчально-виховного процесу, ґрунтується на ідеї визнання унікальності й індивідуальної самоцінності школяра як суб'єкта діяльності та інтеграційний (О. Барановська, В. Ільченко, С. Гончаренко, Ю. Мальований, К. Гуз та ін.), який розвиває ідею формування цілісних знань учнів, які подаються не в контексті предметно орієнтованих схем, а привласнюються з опертям на знання міжпредметного характеру, суб'єктний досвід школяра [13, с. 33]. Професор В. Паламарчук довела, що модернізація старшої ланки закладів середньої освіти потребує вичленування найважливіших досягнень педагогічної науки, зокрема: врахування тенденцій розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України у контексті Європейського вибору; вивчення та впровадження наукових засад інноваційної освітньої діяльності в Україні; взаємозв'язку навчання і розвитку учнів, технології поетапного формування мисленевих умінь та навичок, інтелектуальної компетентності учнів тощо [8; 14; 16]. Г. Васківська розглянула мультидисциплінарні тенденції, які тягнуть за собою перегляд основних позицій побудови як змістового, так і технологічного компонента профільного навчання [19]. С. Трубачева виокремила сучасну тенденцію інтеграції природничих наук і створення спільних теорій природознавства, яка спонукає активніше упроваджувати міждисциплінарні зв'язки природничих предметів у навчальний процес закладів загальної середньої освіти [17; 18].

На думку О. Барановської, пріоритетним в освіті є не стільки накопичення знань і предметних умінь та навичок, скільки перехід до міжпредметної інтеграції, набуття ключових компетентностей. Відтак, постає необхідність розроблення нових підходів до конструювання змісту профільного навчання на засадах його інтеграції, фундаменталізації, гуманізації та гуманітаризації. На основі міжпредметної інтеграції встановлюються взаємозв'язки між двома складовими єдиної загальнолюдської культури – природничо-науковою і гуманітарною, шляхом включення у зміст природничо-наукових предметів відомостей з гуманітарних наук; використання природничо-наукових методів пізнання, наукових даних природничих наук при вивченні предметів гуманітарного циклу [1-3; 7; 15; 17; 18; 19]. Наразі співробітники відділу дидактики займаються розробленням дидактичних моделей реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за природничим, гуманітарним, соціальним та іншими спрямуваннями. Планується забезпечення формування ключових компетентностей, орієнтацію учнів на майбутню професію, сприяння ефективній підготовці їх до входження в реальний та віртуальний соціум. Серед методологічних вимог до проектування дидактичних і комбінованих педагогічних технологій виокремлено як важливі детермінанти: концептуальність; системність; процесуальність; керованість; ефективність; відтворюваність; врахування консервативності певних елементів й корелятивність їх зі структурою, дозуванням і логікою освітнього змісту [1-3; 7; 9-11; 15; 17; 18; 19].

Мета статті полягає у виокремленні та деталізуванні сучасних тенденцій і принципів реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням.

Аналіз опрацьованої літератури дозволяє зробити висновок, що основою для успішного функціонування в профільній школі комплексу педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням мають бути сучасні тенденції та принципи реалізації педагогічних технологій

профільного навчання. Цінним для України є такі ключові тенденції, як інтенсифікація індивідуалізації навчання; мінімізація кількості обов'язкових предметів у порівнянні з базовою освітою; оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти; запровадження компонентного формату змісту освіти; диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу, до профілів/курсів у межах однієї установи. Проаналізувавши комплекс вищезазначених тенденцій, ми виокремили базові, які стосуються саме педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням.

Першою ключовою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виділяємо тенденцію гуманітаризації освіти. Одними з перших питання гуманітаризації української освітньої системи (1995) розглянули С. Гончаренко і Ю. Мальований, яким належить трактування гуманітаризації як повернення освіти до цілісної картини світу, до всебічної культури, до олюднення знань [5; 6]. Гуманітаризацію освіти розглядають, насамперед, як засіб гуманізації освіти, спосіб становлення індивідуального самовизначення особистості, розвитку її самосвідомості, самоосвіти для подальшої самореалізації в особистісному і професійному планах. Згодом поняття було поглиблене і визначалося як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них. Ми у своєму дослідженні зазначали, що одним із найважливіших її практичних напрямів є перегляд змісту навчання, відображення у ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки, підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін за радикального їх оновлення. Тож навчально-виховний процес на сучасному етапі має зазнати відповідних змін, а саме: змінитися відсоткове співвідношення гуманітарних і природничих предметів, пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів в змісті освіти. Було здійснено дослідження з питань фундаменталізації гуманітарних предметів, пов'язаних з проблемами наповненості програм з навчальних предметів гуманітарного циклу, їх відповідності сучасним досягненням науки і вимогам суспільства [1; 3; 18, 160-225].

Другою тенденцією є тенденція інтеграції навчання, яка включає використання інтегрованого підходу у вивченні предметів гуманітарного циклу, впровадження міждисциплінарних зв'язків гуманітарних та природничих предметів в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Ключовим моментом є міжпредметна інтеграція, зокрема, створення компаративних курсів з літератури, наявність культурологічної складової у змісті природничих предметів (Державний стандарт); результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність, тобто здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей [2; 13; 15; 17; 18; 19]. Ми розглядаємо міжпредметну інтеграцію як тенденцію у світовій педагогіці. В сучасній трактовці для профілізації старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу міжпредметна інтеграція має об'єднати в собі адекватний зміст навчання, психологічний супровід учнів та технологізацію змісту навчання за рахунок введення відповідних курсів за вибором, варіативність форм навчання в залежності від мети навчання. Першим кроком в Україні у цьому напрямі може стати розробка наскрізних міжпредметних програм навчання, міжпредметних методичних посібників, технологізація (наближення до реальних технологій змісту навчання). Зокрема, було розроблено дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових, методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, науковців та методистів. Результатом дослідження автора було розроблення концептуальної моделі інтеграції навчання в старшій школі в умовах профільного навчання, в якій узагальнено дефініційний блок; принципи інтеграції навчання в старшій школі; дидактичні умови

реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових; викладено змістовий та технологічний модулі. [2; 15; 18, с. 160-225].

Третьою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням виділяємо багаторівневий варіативний підхід до змісту освіти та педагогічних технологій. У нашому дослідженні зроблено акценти на тому, що нагальною проблемою є постійне оновлення змісту основних предметів в інформаційному просторі. Особливо це стосується гуманітарного напрямку в старших класах, і тут на допомогу приходять саме варіативність змісту і технологій навчання. Програми з літератури та суспільно-гуманітарних предметів мають постійно оновлюватися, доповнюватися новими темами, що відображують зміни у суспільстві та сучасній літературі. Яким чином до цього має адаптуватися старша школа, зокрема, підручники – питання спірне, але зрозуміло, що існування інформаційного простору може бути вирішенням цієї проблеми. З цього також впливає проблема адаптації та розробки оновленого банку педагогічних технологій, який би ефективно працював на нову українську школу та водночас був би здатний змінюватися разом з її потребами, у тому числі, в умовах постійно змінюваного змістового навантаження на учнів [18, с. 160-225]. Завдання Нової української школи – конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії – вже має закладений у собі принцип варіативності та індивідуалізації. Старшокласник матиме можливість йти за такою траєкторією, якщо у його активі буде: сучасний підручник чи навчальний посібник, у якому закладені можливості розвитку у різних напрямках; можливості створення потрібної учневі віртуальної освітньої бази (підключення до існуючих електронних освітніх платформ, створення власного простору); банку сучасних педагогічних технологій та можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середовищі; можливості створення динамічних робочих груп учнів та вчителів за певними напрямками, у тому числі, робота у навчальних проектах; створення креативного фізичного, просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання (прикладів існує вже багато, зокрема, гімназія А+, державна вальдорфська школа “Софія” та інші) [2; 15; 17; 18, с. 160-225].

Виходячи з вищесказаного, принципами реалізації педагогічних технологій для умов профільної школи можуть бути: принцип гуманітаризації, інтеграції, інноваційності, фундаменталізації та варіативності.

Принцип гуманітаризації. Ключовим моментом гуманітарної концепції загальної освіти є гармонізація співвідношення предметів раціонально-логічного та емоційно-образного ряду [1; 3; 5-7; 18, с. 160-225]. Принцип інтеграції. Впровадження педагогічної технології інтегрованого навчання дасть можливість якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, поглиблювати їхні знання, зменшити навантаження, уникнути зайвої інформації у змісті непрофільних предметів, формувати наукову картину світу, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [2; 13; 15; 17; 18, с. 160-225; 19]. Принцип інноваційності. Розроблені зміст і структура навчальних профілів та дидактичні засади їх формування, сутність і функції базових, профільних предметів та курсів за вибором, організаційні форми навчання є інноваційними, оскільки дають змогу будувати освітній процес з урахуванням нахилів, здібностей і потреб старшокласників, зумовлених їх професійними інтересами і життєвими планами. Інноваційними є концептуальні засади та науково-методичні підходи до формування і структурування змісту різних предметів, які забезпечують вивчення матеріалу на різних рівнях, передбачених Державним стандартом загальної середньої освіти [8; 14; 16]. Принцип фундаменталізації розглядався у колективній монографії відділу дидактики, де акцентувалося, що отримані знання можна вважати фундаментальними, коли вони застосовуються для збагачення внутрішнього світу особистості і завдяки цьому примножують потенціал самого середовища. [3; 18, с. 160-225; 19]. Принцип варіативності розглядався у різних аспектах: як у змістовому, так і в технологічному. До змін у змістовому аспекті, на нашу думку, можна віднести: створення електронних підручників; розроблення курсів дистанційного навчання

за програмами предметів старшої школи; введення інтегрованих курсів; створення курсів за вибором, які поглиблюють відповідний предмет тощо. До змін у технологічному аспекті ми відносимо наступне: застосування різноманітних педагогічних технологій окремо та в комплексі, надання вчителю можливості використовувати власний комплекс таких технологій; компетентнісна основа профільного навчання (поряд з визначеними ключовими компетентностями, надати можливість виділяти свій комплекс, зумовлений навчальною необхідністю).

Отже, особливості педагогічних технологій профільного навчання, зокрема, гуманітарного профілю, полягають у їхній адаптації до вимог профільного навчання, зокрема, забезпечення їхньої гуманітаризації, фундаменталізації, інноваційності, варіативності та реалізації інтегрованого навчання [1-3; 15]. Прогнозується, що технології профільного навчання будуть вивчатися, адаптуватися до змінюваної реальності та допомагати реалізувати ключові завдання нової української школи.

Список використаних джерел

1. Барановська О.В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол.; гол. ред. – О.М. Топузов]. Київ : Пед. Думка, 2014. Вип. 14. С. 34-41.
2. Барановська О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г.О. Васьківської]. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2015. С. 32-36.
3. Барановська О.В. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання // Українська мова і література в школі. 2012. № 8. С. 47-50.
4. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. : монографія. К., 2008. 406 с.
5. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Проблеми гуманітаризації навчального процесу // Язык и литература в школе. 1995. №1-2. С. 36-45.
6. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої освіти : проект концепції. К., 1994. 36 с. 73, с. 15
7. Гуманізація процесу навчання в школі : навчальний посібник / за ред. С.П. Бондар. 2 вид., доповн. Київ : СтилоС. 2001. 256 с.
8. Даниленко Л.І., Паламарчук В.Ф. Наукові засади інноваційної освітньої діяльності в Україні // Постметодика. 2004. № 2-3. С. 11-18.
9. Кизенко В. Факультативні курси в структурі профільного навчання. Освіта і управління. 2006. Т. 9. Ч. 3-4. С. 161-167.
10. Косянчук С.В. Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання // Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали II міжнародної наук.-практ. конф. (21 берез. 2018 р., м. Переяслав-Хмельницький) / [відп. ред. О. В. Дробот]. Київ : Талком, 2018. С. 138-141.
11. Кравчук О.П. Модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання як фактор освітнього розвитку // Освіта та розвиток обдарованої особистості. Київ, 2017. № 9 (64). С. 16-22.
12. Кушнір В.М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина ХІХ–ХХ ст.): монографія. Умань, 2016. 418 с.
13. Мариновська О. Інтегроване навчання: технологічний аспект // Рідна школа. 2014. № 4-5. С. 32-36.
14. Паламарчук В.Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи: метод. лист для вчителів і кер. шкіл, гімназій. К. : Т-во "Знання" України. 2002. 46 с.

15. Паламарчук В.Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку // Український педагогічний журнал. 2018. № 3. С. 60-66.
16. Паламарчук В.Ф., Л. І. Даниленко. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України у контексті Європейського вибору // Післядипломна освіта в Україні. 2004. № 1. С. 39-43.
17. Трубачева С., Барановська О. Компетентісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника // Проблеми сучасного підручника: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 18-19 травня 2018 р., м. Мінськ. К. : Педагогічна думка, 2018. С. 81-85.
18. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання // Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г.О. Васьківська, В.І. Кизенко, С.Е. Трубачева та ін.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г.О. Васьківської. – К. : Пед. Думка, 2015. С. 160-185.
19. Vaskivska H.O., Kosianchuk S.V., Skyba H.M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. Information Technologies and Learning Tools. Institute of Information Technologies and Learning Tools and University of Management in Education, Kyiv (Ukraine). 2017. Vol 60, №4. P. 17-27.

The article outlines modern tendencies, principles of realization and possibilities of adaptation of pedagogical technologies for the conditions of the profile school. The author analyzes the public educational documents, the work of researchers on the history of pedagogy and didactics in the direction of modernizing school education, developing the main positions of humanitarian education. Some aspects of the new concept of profile education are considered.

The necessity of developing new approaches to constructing the content of profile education is determined on the basis of its integration, fundamentalization, and humanization. The main directions of the work of the didactic department are outlined, in particular, the development of didactic models of the implementation of pedagogical technologies in terms of profile education in the natural sciences, humanities, social and other directions. After analyzing the complex of the above-mentioned tendencies, the basic ones, which relate to the pedagogical technologies of profile education according to the philological direction, are outlined.

The first key trend in the implementation of pedagogical technologies for profile education in the philological direction of the author is the tendency towards the humanization of education. The second trend is the trend of integration of learning: the use of an integrated approach in studying the subjects of the humanitarian cycle, the introduction of intersubject links between humanities and natural sciences in the educational process of institutions of general secondary education. The third tendency of implementing pedagogical technologies of profile education in philological direction, we distinguish a multi-level, varied approach to the content of education and pedagogical technologies. The basic principles of the implementation of pedagogical technologies for the conditions of the profile school may be the principles of humanization, integration, innovation, fundamentalism and variability.

It is forecasted that the technologies of profile education will be studied, adapted to changing reality and help to realize the key tasks of the New Ukrainian school.

Key words: profile education; trends; principles; pedagogical technologies of profile education; philological direction.

Наталія Бондар
Nataliia Bondar

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ (НА ПРИКЛАДІ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

USAGE OF DISTANCE EDUCATION MEANS FOR ORGANISATION OF TOURISM EXPERTS' INDIVIDUAL WORK (ON THE FOREIGN LANGUAGES' EXAMPLE)

У статті доведено, що самостійна робота виконує значну роль у процесі вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями сфери туризму, оскільки вона підвищує ефективність навчання. Описано дистанційний курс з дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням" та обґрунтовано доцільність його використання для організації самостійної роботи.

Ключові слова: фахівці туристичної сфери, іноземна мова професійного спрямування, дистанційна освіта, критерії оцінювання, професійна компетентність, інформаційні технології.

Розвиток високих технологій у все більших масштабах підвищує попит на інтелектуальність в освіті широких мас населення будь-якої країни. Це кардинально змінює стан системи освіти в суспільстві, її інституційний статус. Освіта стає не лише інструментом взаємопроникнення знань і технологій у глобальному масштабі, а й капіталу, засобом боротьби за ринок, розв'язання геополітичних завдань [3, с. 5].

Одним із важливих завдань сьогодення є підготовка компетентних фахівців, які здатні до постійного поповнення й оновлення знань; досконало володіють іноземними мовами на рівні, достатньому для здійснення якісного професійного іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень з проблеми свідчить, що теоретичними та методичними основами підготовки фахівців сфери туризму займається все більше вітчизняних та закордонних учених, а саме В. Лозовецька [7], В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова [9] та ін. Питаннями застосування дистанційних технологій в освітньому процесі займаються П. Дмитренко, Ю. Пасічник [4], В. Кухаренко [6], В. Олійник [8] та ін.

Однак, по-перше, рівень інформатизації українського суспільства становить не більш як 2-2,5% від рівня країн Заходу. Освіта частково охоплена Internet системою.

По-друге, теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти розроблені недостатньо та істотного впливу на загальну ситуацію щодо дистанційної освіти в Україні не мають. Те саме стосується і локальних досягнень у галузі дистанційної освіти окремих ЗВО і наукових організацій.

По-третє, в Україні тривалий час була відсутня державна стратегія розвитку дистанційної освіти, що знайшло відображення в законодавстві України в галузі освіти.

Отже, метою статті є обґрунтування потреби використання засобів дистанційного навчання для організації самостійної роботи фахівців сфери туризму.

У процесі формування професійної компетентності, а особливо це стосується студентів закладів вищої освіти сфери туризму, важливо не просто навчити спілкуватися однією чи кількома іноземними мовами, а захопити студентів, тобто навчити їх вчитися. Тому, як наголошують психологи, студент має бути готовим до активної самостійної діяльності. Це означає, що важливе місце у процесі вивчення іноземних мов повинно належати самостійній роботі студента, котрій у сучасній вищій школі приділяється значна увага [10, с. 28]. Важливо, що

здатність до самостійної діяльності як особлива риса особистості є метою всього процесу навчання, що, у свою чергу, сприяє формуванню творчого ціннісного ставлення до реального професійного середовища.

Самостійна робота виконує значну роль у процесі вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями. При цьому слід врахувати:

- значення самостійної роботи в підвищенні ефективності навчання;
- важливе її місце в реалізації компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов;
- джерела інформації для самостійної роботи;
- проблема самоконтролю;
- аспекти організації самостійної роботи.

Як відомо, знання, набуті самостійно, із самостійним розв'язанням проблем, є міцнішими, ніж ті, які здобуті за допомогою викладача. Це пов'язано з тим, що в процесі навчання кожен студент безпосередньо працює з навчальним матеріалом, зосереджує на ньому увагу, мобілізуючи всі розумові, емоційні та вольові сили. За цих умов пасивність студента неприпустима [2, с. 24].

Самостійна робота, безперечно, є індивідуальною, і це також важливий аспект у формуванні професійної компетентності фахівця. Передбачається, що кожен студент використовує власне джерело інформації, сам обирає потрібні для нього матеріали. Саме ця особливість самостійної роботи є дуже важливою, вона надає їй гнучкості, адаптивності, а отже, забезпечує успішність навчання.

Організуючи самостійну роботу в процесі вивчення іноземних мов фахівцями сфери туризму, ми звертали увагу на джерела інформації, що можуть використовуватися студентами в самостійній роботі – це підручники, навчальні посібники, граматики, дво- та тримовні словники, а також і фахового спрямування – словники спеціальних термінів, лінгвокраїнознавчі довідники, періодичні видання туристичного профілю, крім того, характерні для майбутніх фахівців сфери туризму джерела інформації – рекламні проспекти, каталоги, путівники, Інтернет тощо.

Основною метою самостійної роботи вважаємо досягнення належного рівня сформованості професійної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти, а також уміння самостійно реалізувати набуті навички та знання під час професійної діяльності. Враховуючи важливість самостійного застосування здобутих знань, умінь і навичок після закінчення закладу вищої освіти, формуємо у студентів здатність підтримувати та підвищувати у процесі самоосвіти належний рівень професійної компетентності з метою безперервного вдосконалення майбутньої діяльності. З психологічного погляду подібна самоосвітня діяльність передбачає стійкий мотиваційний компонент. Розвиток і становлення цих особливих ознак і передумов самоосвіти може здійснюватися лише за умов бажання самого студента, а отже, тільки в ході самостійної роботи.

Під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням 30% годин відводиться саме на самостійну роботу, що дорівнює 30 балам (зі 100), яка, в свою чергу, також розподіляється на пункти, що оцінюються балами.

Наведемо приклад критеріїв оцінювання здобувачів вищої освіти спеціальності “Туризм” з дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”:

1. За кожне практичне заняття – 2,5 бали.

(28 занять * 2,5 бали) = 70 балів.

2. Самостійна робота студента – 30 балів.

Разом за семестр – 100 балів.

Оцінювання самостійної роботи:

- робота в дистанційних курсах на платформі MOODLE – 15 балів;

- підготовка презентації-повідомлення на одну з тем професійного спрямування (1-4 курс); підготовка наукових статей, наукових публікацій та участь з доповідями у студентських конференціях і семінарах (2-4 курс) – 10 балів;
- опрацювання оригінального англomовного джерела для підготовки домашнього читання з обов'язковим веденням тематичного словника економіки й бізнесу – 5 балів.

Як можна побачити з вищенаведеного прикладу, більшу кількість балів студент набирає за самостійну роботу в дистанційних курсах.

Отже, розглянемо детальніше поняття дистанційної освіти, а також необхідність її використання для організації самостійної роботи фахівців туристичної сфери.

Сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта, яка спроможна забезпечити зрості вимоги до споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Виконати соціальне замовлення суспільства через збільшення асигнувань на освіту, збільшення кількості навчальних закладів та іншими традиційними способами не в змозі навіть заможні країни. Тому поява дистанційної освіти не випадкова, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Питання “бути чи не бути” дистанційній освіті вже не є актуальним. У всьому світі дистанційна освіта існує, займає своє соціально-значуще місце в освітній сфері. У кінці 1997 року в 107 країнах діяло близько 1000 навчальних закладів дистанційного типу. Кількість тих, хто здобув вищу освіту в системі дистанційної освіти, в 1997 р. становила близько 50 млн. осіб, у 2000 р. – 90 млн., за прогнозами у 2023 р. становитиме 120 млн. осіб.

Застосування дистанційного навчання стає одним зі стратегічних напрямів розвитку та реформування системи освіти України [5]. На сьогодні дистанційне навчання досить повільно впроваджується в освітній процес закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців різних галузей людської діяльності, зокрема закладів туристичної сфери.

Для виконання самостійної роботи фахівцями сфери туризму ми розробили навчальний дистанційний курс “Іноземна мова за професійним спрямуванням/ Ділова іноземна мова” на базі Інтернет-платформи MOODLE. За допомогою цього курсу студенти мають змогу переглядати весь матеріал, який дає викладач на практичних заняттях упродовж усього навчання; друкувати його, за необхідністю; виконувати домашнє завдання та самостійну роботу; відпрацьовувати пропущені заняття [1, с. 105].

Навчальний дистанційний курс “Іноземна мова за професійним спрямуванням/Ділова іноземна мова” має на меті формування іншомовної комунікативної, інформаційної, професійної та навчально-пізнавальної компетентності фахівців сфери туризму, що передбачає: засвоєння термінологічного апарату сфери економіки, торгівлі й туристичного бізнесу, уміння ним користуватися для академічних і професійних потреб; розвиток навичок усного (діалогічного й монологічного) мовлення, письма, функціонального читання, формування вмінь складання анотацій та реферування іншомовних текстів фахової тематики; поглиблення розуміння іншомовних соціокультурних реалій, знання й адекватне тлумачення різних зразків мовної поведінки, уміння адекватно реагувати й діяти в професійних і побутових контекстах полікультурного середовища.

Дистанційний курс розбито на окремі розділи, які містять такі компоненти:

Розділ 1. Методичні рекомендації щодо роботи з курсом, які містять інструкцію особливостей роботи з курсом у період дистанційного навчання.

Розділ 2. Робоча навчальна програма курсу “Іноземна мова за професійним спрямуванням/ Ділова іноземна мова”.

Розділ 3. Тематичні плани та критерії оцінювання.

У темах, передбачених тематичними планами, навчальний матеріал розподілено за заняттями. Для кожної групи визначено обсяг завдань на кожне заняття, виконання яких передбачає: опрацювання нового лексичного матеріалу (тем) із подальшими лексичними вправами;

повторення граматичних тем із подальшим виконанням граматичних вправ і тестів, поданих у розробці заняття.

Виконані завдання оцінюються відповідно до зазначених критеріїв.

Розділ 4. Список рекомендованої літератури. Глосарій. У даному розділі розміщено перелік необхідної літератури для використання в процесі опрацювання нового матеріалу та для виконання самостійної роботи.

У розділі 5. “Плани та завдання до практичних занять” кожна тема, зазначена в тематичному плані, розташована в окремій папці, назва якої відповідає темі та має назву групи (наприклад, папка “Tourism T-21”). Кожна папка містить файл (файли), у яких визначенні завдання до кожного практичного заняття; назва файлу відповідає номеру заняття (наприклад, файл “Lesson 1”). Порядок виконання завдань, їхнє оцінювання та спосіб співпраці з викладачем прописано в плані кожного практичного заняття.

Тестові завдання подано в розділі 5. “Плани та завдання до практичних занять”. Назва тесту відповідає темі та номеру практичного заняття (наприклад, “Test 1”). Вказівки щодо виконання тестів в on-line режимі, а також завдань, що вимагають відповіді через приєднані файли, подані в плані відповідного практичного заняття. Зміст тестів та індивідуальних завдань ґрунтується на матеріалі занять, що вимагає його попереднього опрацювання.

Розділ 6 містить методичні рекомендації та завдання до самостійної роботи студентів. Викладач оцінює виконання самостійної роботи студентів відповідно до критеріїв, зазначених у розділі 3.

Розділ 7. Індивідуальні завдання для відпрацювання пропущених занять. Студенти, які пропустили заняття з певної причини, мають змогу відпрацювати його в on-line режимі. Після проходження тестів друкується протокол відпрацювання і передається на перевірку викладачеві, який виставляє бал відповідно до розроблених критеріїв.

Розділ 8. Тестові завдання для самоконтролю за темами розроблено викладачем для самоперевірки знань студентів після кожної теми. Завдання включають як лексичні, так і граматичні тести для самоконтролю.

Розділ 9 містить програмні питання до екзамену з дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням/Ділова іноземна мова”.

Розділ 10. Граматичні завдання. Цей розділ містить матеріали до кожної з граматичних тем, передбачених тематичним планом дисципліни.

У розділі 11 – перелік тем до некваліфікаційного екзамену з дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” та “Ділова іноземна мова”.

Розділ 12 є останнім розділом і включає в себе мультимедійні матеріали курсу, а саме: презентації, аудіо- та відео- записи, які використовуються для формування комунікативної та професійної компетентностей.

Отже, дистанційні технології можна використовувати під час вивчення різних дисциплін, проте необхідно звернути увагу на те, що знання іноземних мов мають свою специфіку, а саме:

- знання іноземних мов не привласнюються, а виробляються в процесі осмислення отриманої інформації, а тому передбачають вербальність, живе спілкування;
- рівень засвоєння іноземних мов має не кількісні, а якісні критерії, визначити які можна лише шляхом спілкування;
- засвоєння знань з іноземних мов передбачає творчу спрямованість.

Як свідчить власний досвід викладання, використання сучасних інноваційних технологій, а саме дистанційної освіти, разом з іншими видами навчальної діяльності повинно бути раціональним. Саме визначення раціонального співвідношення засобів аудіо- відео- та комп'ютерної взаємодії є однією з головних умов ефективності освітнього процесу. Уміння користуватись дистанційними курсами в процесі самостійної роботи забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності й формує професійну компетентність фахівця сфери туризму.

Список використаних джерел

1. Бондар Н.Д. Формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Бондар Наталія Дмитрівна. В., 2016. 262 с.
2. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності // Рідна школа. 2009. № 8. С. 22-24.
3. Гуржій А.М. Інформаційні технології в освіті / Проблеми освіти: наук. метод. зб. К. : ІЗМН, 1998. Вип. II. С. 5-11.
4. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. Дистанційна освіта. К. : НПУ, 1999. 25 с.
5. Закон МОН від 25.04.2013 № 466 “Про затвердження Положення про дистанційне навчання” [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
6. Кухаренко В.М. Дстанційне навчання: Дистанційний курс. Х. : ХДПУ, 1999. 216 с.
7. Лозовецька В.Т., Лук'янова Л.Б., Козак Л.В. та ін. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник; за заг. ред. В.Т. Лозовецької. К. : 2010. 382 с.
8. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: стислий аналітичний огляд. К. : ЦПППО, 2001. 48 с.
9. Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Цехмістрова Г.С., Педагогіка туризму : навч. посіб. К. : “Слово”, 2004. 294 с.
10. Bondar N., Shvets H. Usage of Innovative Methods of Studying for formation of Foreign Competence of Future Experts in Tourism. Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Kosice. 2018, Vol. 6. Issue 4, 2018. P. 27-29.

In the paper it is proved that the main educational tasks in the sphere of tourism are: an increase in qualitative high training in the process of continuous education; a harmonious development of the tourism specialists' personality; the skills of future specialists to carry out intercultural communication and establish rapport with the representatives of other nations.

The article describes the criteria for evaluating of students' individual work, namely: for work in distance courses in the MOODLE platform; preparation of a presentation-message for one of the professional topics; preparation of scientific articles, scientific publications and participation in reports at student conferences and seminars; working out of the original English-language source for preparation of home reading with obligatory conducting of thematic vocabulary of economy and business.

It is revealed that the distance learning course “Foreign Language for Professional Purpose / Business Foreign Language” is aimed at formation of foreign language communication, informational, professional and educational-cognitive competence of specialists in the field of tourism, which includes: assimilation of the terminology apparatus of the economy, trade and tourism business, the ability to use it for academic and professional needs; development of skills of oral (dialogical and monologue) speech, writing, functional reading, forming abilities of compilation of annotations and the abstraction of foreign-language texts of professional subjects; deepening of understanding of foreign-language socio-cultural realities, knowledge and adequate interpretation of various samples of linguistic behavior, ability to respond adequately and to operate in the professional and everyday contexts of the multicultural environment.

Key words: *experts in tourism, foreign language for professional purposes, distance education, estimation criteria, professional competence, information technologies.*

*Наталя Войнаровська, Олеся Самохвал
Natalia Voinarovska, Olesia Samokhval*

PECULIARITIES OF TOURISM AND HOSPITALITY PROFESSIONALS' FOREIGN BILINGUAL EDUCATION (TEACHING GERMAN AFTER ENGLISH)

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ТА ГОТЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ (ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ)

Стаття присвячена питанням іншомовної білінгвальної освіти у немовних закладах, а саме – навчанню німецької на базі англійської студентів із туристичною та готельною спеціалізацією. Проаналізовано соціально-економічні та лінгвістичні передумови вибору німецької мови як найбільш поширеної другої іноземної.

Ключові слова: білінгвальна освіта, друга іноземна мова, туристична спеціальзвія, явище інтерференції, комунікативна компетенція.

Nowadays, knowledge of a foreign language is considered to be a crucial condition for social and professional growth; besides, comprehension of a foreign language by a specialist is evaluated by the employers as a fundamental personal and professional characteristic. That is why, in most enterprises, knowledge of a foreign language is an obligatory demand to the applicants before signing a contract.

Learning two foreign languages at non-linguistic departments encourages strong motivation for improving personal competitiveness within the labor market among youth. O. Flerov proves in her study that nowadays foreign languages play a more important role for a person than just developing professionalism because currently knowledge of a foreign language has become the integral component of an educated and intelligent personality [9]. Accumulation of all backgrounds conditioned the emergence of such a subject in the curricula of higher educational institutions as “Second Foreign Language”, mostly within the specializations dedicated to tourism business, economics and technologies.

Foreign bilingual training nowadays has a fundamental meaning among the problems of higher education, its content, methods and strategies, principles and approaches. According to O. Garcia and C. Baker, “Bilingual education is a controversial and frequently a misunderstood field ... about what bilingual education means, who is served by bilingual programs, what goals of the bilingual program are for its target populations.” [2, p.3]. J. Ginn found out varying viewpoints on bilingual education, covering such topics as immigrant assimilation, English immersion, and language diversity in the United States [3]. M. Brisk presented the essential and appreciated straightforward approach for the educators who work or will work with bilingual students - classroom teachers, administrators, and curricula developers [1].

It is important for a teacher to develop a communicational competence of the second foreign language based on the students' communicational skills of a native or the first foreign language.

Numerous researchers, including I. Bim, A. Leontiev, N. Baryshnikov and others, devoted their works to linguistic transferring, examined mutual impacts and interconnections between languages and cultures in the process of learning the second foreign language, and proved the necessity of the groundwork of a first foreign language.

Obviously, the most popular foreign language, studied in higher and secondary educational institutions is English. Presently, there are over 600 native English speakers. Comprehension of English language nowadays is an unquestionable requirement for those who search for an international career, as well as for the applicants, dreaming to be successful in their home countries, and simply for those

people who just regularly travel abroad in business or for tourism. Therefore, English occupies the position of the first foreign language, studied in colleges and universities.

As for choosing the second foreign language, naturally, young people prefer languages of the partners-countries of their motherland, concerning trade, economic and investment relationship (mostly among them there are: Germany, France, Italy and countries of South America). For this reason, the most widely spread second foreign languages, chosen by the institutions and students, are German, French, Spanish, Italian and Portuguese.

The choice of the German / French, as the second foreign language, is the most frequent occurrence, due to reasonable conditions. It is encouraged by the existing interconnections between Ukraine with Germany and France in the field of education, as well as by the common linguistic specifications of all these European languages, determined by their belonging to the same Indo-European language family. Besides, English and German languages belong to the same language group – Germanic, and the same language subgroup – West-Germanic. Although, French language belongs to the group of Romanic languages, the level of similarities between English and French is remarkably high. The affinity of the languages is expressed in the common lexical scope, the similarity of grammatical phenomena, close in structure, and many others.

The affinity of English, German and French languages can be witnessed on all linguistic levels; therefore, learning these three languages is greatly simplified, firstly, through lexical components and words composition. Not accidentally, authors of numerous theoretical researches in Psycho-linguistics, Linguistics, Linguistic Didactics and Methods of teaching foreign languages follow the opinion that lexical-semantic component is one of the basic ones within the structure of linguistic skills of a student.

It is worth underlining that Anglicisms and Americanisms have indisputably entered nearly all the languages of the world, initially the European ones. It is also well known that English is rich in borrowings of various origin. Consequently, nearly half of English vocabulary is composed of words, French and Latin by origin. Such scientists as N. Pavlova and E. Ryzhova state that even nowadays French remains in the position of the principle resource-languages for borrowings to English; wherein lexical units from German and other languages (mostly from Japanese and other Asian and African languages) is being furthermore intensively derived into English. German lexical units are quite widely spread within spoken language, as well as within the language of mass media, the language of fictional characters, and are being transferred and registered in the dictionaries [8]. This fact considerably eliminates the number of difficulties of the process of comprehending lexical units of the second foreign language. Besides, we would like to highlight a sustainable quality of related world-building models of all three languages, analyzed in the current paper.

It has been proved that student's deep knowledge and developed skills of the first foreign language (which is traditionally English) serve as the reliable background for the second foreign language comprehending. Availability of common grammar structures, word-building models, the consonance of the words in English (as the first foreign language) and German/French (as the second foreign language) is referred to as a solid background for mastering both languages.

Within this context, we underline the necessity to create an introductory course of German as the second foreign language, which is capable to support the students with basic communicational competences of the second foreign language. It encompassed the development of the following skills and competencies: oral and written communication with the native speakers in the definite standard situations; skills of listening and understanding and visually (while reading) percept information from ordinary authentic texts of various types; social-cultural competence through being introduced to the culture of German-speaking countries, better realization of their own culture and ability to represent it in the process of communication; compensational strategies of avoiding difficulties, such as paraphrasing and requesting additional information; studying skills.

To our opinion, such a focused organization will greatly contribute to education in general and to students' personal development, preparing them for life and activity in the democratic multinational and multicultural society. Therefore, we have examined the communication competence not just as a linguistic category, but rather as a linguistic-didactic and methodological phenomenon, as far as the

goals must commonly identify the content, methods, principles and means of teaching. Communicational competence as the goal and the expected outcome of education must be determined in its wide sense, as far as it includes social-cultural, studying and compensational competence.

Obviously, certain detached difficulties occur while learning several foreign languages, among which there are the lack of required time and low level of self-discipline. In addition to it, the first foreign language generally performs the role of the impediment for learning the second foreign language, because of the necessity for fast switching-off to the different pronunciation style and specifications of the grammar rules, even in the conditions of both foreign languages affinity.

In our opinion, it is reasonable to follow definite recommendations in order to avoid difficulties of learning the second foreign language:

- it is not practical to start learning the second foreign language without having solid knowledge of the first foreign language, especially in the field of grammar and phonetics;
- an important condition of comprehending second foreign language vocabulary is the development of one's own methods of memorizing new words;
- in the case of problematic shifting from language to another, it is recommended to make short breaks (no need to fear languages confusion or mix, as far as a human being is capable for a pretty fast shifting between languages).

Thanks to the background of the first foreign language and proper determining of the goals and expected outcomes (considering consistent patterns of the second foreign language comprehension), it is possible to expect the advanced development of the students' speaking abilities in general, positive influence of the second foreign language within the field of social-cultural and studying competences, as well as compensational strategies. While teaching a second foreign language, it is possible to transfer most of the students' studying skills from the experience with the first foreign language (but on the beginning stage it is especially essential to make this transferring deliberate and conscious for the students).

It is crucial to consider the fact, that low level of the first foreign language skills can be improved and to some extent developed in the process of well organized and focused training of the second foreign language, paying specific attention to the problematic gaps. Consequently, the cooperation of all three languages and cultures, interconnected inside the studying process, together with the experience of learning languages, is expected to cause mutually beneficial impact, support self-education, self-discipline and personal development, comparatively more than in the process of the first foreign language learning [7, p. 101].

Analyzing problems of learning second foreign language demands detailed concern of the interference phenomenon. Teaching second foreign language expects to take into consideration the impact of both: the native language and the first foreign language, although the influence of the second foreign language is usually more powerful than native. However, every case of teaching new language is founded upon the process of transferring (the capacity to apply already gained knowledge, skills and abilities within new conditions – currently speaking, while learning a second foreign language). That is why it is crucial to organize the teaching process in order to let transferring support and encourage learning a foreign language. For this reason, an educator should rather motivate students for comparing linguistic phenomena of both languages. According to the study of I.L.Bim, methods of teaching second foreign language are characterized by comparing (associating) linguistic means of the languages in all the circumstances, beneficial for avoiding interference while conducting transferring by the teachers [6, p. 25].

Having analyzed recent researches of this scope we succeeded in outlining basic effective principles of teaching German as the second foreign language after English:

1) Communicative-cognitive principle. Likewise teaching any foreign language, communicative goals determine general methodological approach towards teaching. But, taking into considerations students' previous knowledge of the first foreign language, comprehension of the second foreign language is performed by them unconsciously, besides, they are able to compare separate linguistic phenomena of the first and the second foreign languages, as well as to appreciate the organization of the teaching process. The cognitive approach should be subordinated to the communicative one,

but, correspondingly, it should be expressed in the suitable circumstances (through the necessity to find out the appropriate equivalents, simplifying the comprehension, or to identify the differences, in order to avoid interference);

2) Differentiated approach. The whole teaching process, the same as teaching first foreign language, must be focused on the personality of the student, his progress, individuality, abilities, demands and interests. While teaching the second foreign language, this approach is more preconditioned, due to the existing experience of learning the first unfamiliar language. Implementation of this goal is realized through creating various conditions for various students: for somebody's faster progress and for somebody's ability for numerous deliberate revisions. Alongside, it is vital to develop students' motives for learning, develop their individuality, self-evaluation and creative activity;

3) Social-cultural approach, which concerns applying authentic materials. This level can start whether earlier or later, depending upon the background knowledge of the first foreign language, which enables applying a wider social-cultural context;

4) Intensifying acting character of education. The activity of comprehending definite linguistic tools must deliberately transfer into the comprehending of speech activity, focused on solving particular communicational tasks and guarantee student's speaking cooperation;

5) Interconnected teaching all four types of speech activity. Listening and reproducing, reading, speaking and writing must develop fitting with each other and providing background for each other. The specific feature of teaching a second foreign language is the share of reading within the general scope of speech activity, which can be considerably bigger in comparison with teaching the first foreign language;

6) Comparative (contrast) approach. It deals not only with identifying differences between languages but also with searching for similarities among them. German and English belong to the same Germanic group of languages and possess numerous common features: in the field of vocabulary and words usage, in the sentences structures and in the formation of verbs forms. All these attributes can be beneficial in the process of learning German as the second foreign language, especially at the beginning level. It is important to encourage students for searching backgrounds not only within the language because they already have enough experience in learning the first foreign language and in using different studying strategies [4, p.155]. The arena for comparing and contrasting can be found in the social-cultural sphere and students' general knowledge. The articular contrasting approach is usually manifested on the following three levels: linguistic, social-cultural and level of studying skills.

7) The principle of intensification and principle of economy. We would like to underline the number of factors, responsible for intensifying the start of learning a second foreign language: firstly, students are already familiar with Latin alphabet, that is why the process of their adaptation to the new symbols can be remarkably shortened to the level of explanation and grasping the differences between letters and sounds matching, and graphic images of the words [5, p.32]; secondly, students have already gained a considerable vocabulary; consequently, including immense experience and ability for individual work of the students, it is possible to provide them with simple authentic texts; and finally, while comprehending various linguistic means, as well as in the process of reproduction and perception, the stage of orientation within the second foreign language can be simplified and can be greatly performed by the students individually, which does not demand the development of the gradual system of exercises, in comparison with teaching first foreign language. Such intensification of the introductory stage of teaching finally results in substantial economy of learning time and students' individual affords.

Accordingly, nowadays we are able to witness the process of Ukrainian education's turning into the multilingual one, which encourages the emergence of an innovative linguistic phenomenon, requiring detailed comprehensive learning. Consequently, applying the previous experience of the student, who is already competent in one foreign language, is an obligatory condition of successful comprehending second foreign language. Recent experience proves to be advantageous also through students' gained skills of memorizing new lexical units, associating words and morphemes of the foreign languages, identifying similarities and differences of grammar and phonetic phenomena of the studied languages. Nevertheless, peculiarities of teaching second foreign language in the higher educational institution

are largely connected with difficulties of overcoming a linguistic barrier and developing the sense of the language. As a result of a properly organized educational process, students start communicating with the second foreign language rather fluently after a relatively short period of time.

References

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Тверь : Издательство Титул, 2001. 48 с.
2. Молчанова Л.В. Взаимовлияние родного и иностранных языков при обучении многоязычию в языковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. Научный журнал. Выпуск 3(18). Рязань, 2011. С. 98-110.
3. Павлова Н.А., Рижова Е.В. Германизмы в английском языке [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://germanism.livejournal.com/27978.html>
4. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в нелингвистическом вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://e-notabene.ru/pp/article_14101.html
5. Brisk M.E. Bilingual Education: From Compensatory To Quality Schooling. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 272 p.
6. Garcia O., Baker C. Bilingual Education: An Introductory Reader. Bristol : Multilingual Matters, 2007. 316 p.
7. Ginn J.D. Bilingual Education. Farmington Hills, Michigan : Greenhaven Press, 2007. 111 p.
8. Reinhardt J. Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. London : Palgrave Macmillan, 2018. 266 p.
9. Williams J. Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms. New York : McGraw-Hill, 2005. 209 p.

The current article is dedicated to the issues of foreign bilingual education at non-linguistic departments, in particular to teaching German after English to the students, specialized in Tourism and Hospitality. The importance of the groundwork of a first foreign language for the linguistic transferring, mutual impacts and interconnections between languages and cultures in the process of learning the second foreign language have been studied. Social-economic conditions and linguistic backgrounds of choosing German as the most frequent second foreign language have been analyzed.

Benefits of the first foreign language background have been discovered, including the development of communicational competences and following skills: oral and written communication with native speakers, skills of visual perception of information from authentic texts, social-cultural competence due to being introduced to German culture and compensational strategies of avoiding difficulties.

Difficulties, preventing comprehending second foreign language, such as the necessity for fast switching-off to different pronunciation and grammar specifications, have been examined by the authors of the article, and recommendations for avoiding them have been suggested, such as: solid knowledge of the first foreign language grammar and phonetics; development of the personal methods of memorizing new vocabulary and fast shifting with short breaks. It has been identified that the low level of the first foreign language skills can be improved in the process of well-organized training of the second foreign language

Basic principles of teaching German after English have been introduced, encompassing communicative-cognitive principle, differentiated approach, social-cultural approach, intensifying acting character of education, interconnected teaching all four types of speech activity, comparative (contrast) approach, the principle of intensification and economy.

Key words: *bilingual education, second foreign language, tourism specialization, interference phenomenon, communicative competence.*

УДК 81'243:378

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.315-326

*Ігор Горошкін
Ihor Horoshkin*

НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІНТЕРПРЕТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ АНАЛІЗУ ЧИННИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ

CONTINUITY OF FORMATION OF KEY COMPETENCES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: INTERPRETATION OF THE RESULTS OF THE ANALYSIS OF THE CURRENT CURRICULUM

У статті на основі аналізу змісту чинної навчальної програми з іноземних мов та узагальнення його результатів визначено наступність формування визначених ключових компетентностей учнів початкової школи відповідно до загальних характеристик ситуативного спілкування. Критеріями аналізу стали тематичний, лексичний, функційний. Особливу увагу приділено проблемі врахування в освітньому процесі психофізіологічних особливостей учнів початкових класів. Доведено, що формування ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які спонукають до засвоєння мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а також сприяють розширенню комунікативного й соціального досвіду учнів.

Ключові слова: *ключові компетентності учнів початкових класів, навчальна програма, наступність, психофізіологічні особливості учнів початкових класів.*

Сучасні глобалізаційні процеси, інтегрування України до світового освітнього та інформаційного простору, динамічні темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють актуальність і важливість вивчення іноземної мови як засобу міжособистісного і міжкультурного спілкування. Це й спричинило підвищення уваги до навчання іноземної мови, у тому числі здобувачів початкової освіти. З огляду на те, що провідним в системі освіти України визнано компетентнісний підхід, у межах кожної навчальної дисципліни виокремлено важливий напрям розв'язання освітніх завдань, спрямований на формування, розвиток і вдосконалення ключових компетентностей учнів.

Опрацювання спеціальних наукових джерел засвідчує, що навчання іноземної мови в початковій школі (1–4-ті класи) науковці (Н. Басай, О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, Л. Зеня, І. Зимня, Л. Калініна, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Ю. Пассов, Т. Полонська, В. Редько та ін.) розглядають як “перший ступінь, що різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної та старшої школи. Це й зумовлює його цільове спрямування, змістове наповнення, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі” [6, с. 145]. Від продуктивності навчання іноземної мови в 1-4-х класах значною мірою залежить якість подальшої мовної освіти, оскільки “саме в початкових класах, де учні вперше ознайомлюються з культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до навчального предмета “іноземна мова”, закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення [6, с. 127].

Мета статті – на основі аналізу змісту чинної навчальної програми з іноземних мов та узагальнення його результатів продемонструвати наступність формування визначених

ключових компетентностей учнів початкової школи відповідно до загальних характеристик ситуативного спілкування, як-от: тематика, лексичний діапазон, мовленнєві функції.

Нормативними документами визначено 10 ключових компетентностей, що мають бути сформовані в здобувачів освіти. Головною метою навчання іноземної мови в початкових класах є “формування комунікативної компетентності учня молодшого шкільного віку на доступному для нього рівні в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Звичайно, йдеться про формування елементарної комунікативної компетентності, яка розуміється як здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтипівіших сфер і тем спілкування, доступних для нього” [6, с. 134]. У цьому контексті нам видається логічним говорити про відносну, або елементарну, сформованість ключових компетентностей учнів початкових класів, оскільки в цей період учні тільки починають системно опановувати іноземну мову. Окреслена мета може бути успішно реалізованою за умови врахування в освітньому процесі психофізіологічних особливостей учнів початкових класів.

Результати аналізу спеціальної літератури засвідчили, що проблему залежності ефективності навчання іноземних мов учнів початкових класів від їхніх вікових особливостей частково висвітлено в наукових працях як українських (О. Коломінова, С. Ніколаєва, В. Редько, С. Роман та ін.), так і зарубіжних (Б. Беляєв, І. Зимня, О. Леонт'єв та ін.) дослідників. Утім, у контексті викликів сьогодення потребує додаткового й ретельного вивчення проблема вікових особливостей молодших школярів під кутом зору їхніх потенційних можливостей оволодіння компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов [6; 8; 9].

Психологи стверджують, що в молодшому шкільному віці відбувається формування провідної для цього вікового періоду навчальної діяльності, необхідних умінь і навичок, “психологічна перебудова, що потребує від суб'єктів освітнього процесу не тільки значного розумового напруження, а й більшої фізичної витривалості” [2], триває соціально-особистісний розвиток дитини. Означений віковий період характеризується появою системи уявлень про інших людей, довкілля, морально-етичні норми, на основі яких будуються взаємини з однолітками і дорослими, відбувається адаптація в мікросоціумі. Нам імпонує думка, що “Кожен рік перебування у школі дітей молодшого шкільного віку характеризується значними якісними трансформаціями в різних сферах їхньої розумової діяльності. Вони по-різному відбиваються в пам'яті, поведінці, мисленні, мовленні, мотивах, діях, інтересах, ставленнях, оцінках тощо. У зв'язку з цим дидактично недоцільно і методично невиправдано узагальнювати методи, форми, способи, види навчальної діяльності, що можуть бути типовими для всіх учнів початкової школи. Кожний наступний рік просування дітей у своєму розвитку в межах 1–4 класів зумовлює пошуки різних дидактичних і методичних підходів до реалізації змісту навчання, у тому числі й до використання методів, форм і способів оволодіння ним відповідно до певної педагогічної парадигми” [6, с. 181]. А це означає, що визначені в чинній програмі ключові компетентності формуються в учнів 1-4-х класів у процесі навчання іноземних мов різною мірою.

Аналіз змісту чинної навчальної програми з іноземних мов та узагальнення його результатів дають нам змогу проілюструвати послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів початкових класів. Критеріями аналізу було визначено тематичний, лексичний, функційний. Тематичний критерій відображав потенційні можливості тем ситуативного спілкування для формування ключових компетентностей учнів початкової школи. Лексичний – визначав відповідність лексики, яку засвоюють учні початкових класів для формування ключових компетентностей. Функційний критерій дав змогу побачити можливість формування означених компетентностей через низку мовленнєвих функцій, які опановують учні 1-4-х класів.

Таблиця 1

Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в учнів першого класу

1 клас						
Тематика ситуативного спілкування						
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Дозвілля	Природа	Свята	Харчування	Школа
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково					
Спілкування іноземними мовами	Формується					
Математична компетентність	Формується частково	Формується ситуативно				
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується		Формується	Не формується		
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується					
Уміння вчитися упродовж життя	Формується					
Ініціативність і підприємливість	Формується					
Соціальна та громадянська компетентності	Формується частково					
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно			Формується	Формується ситуативно	
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується		Формується ситуативно	Не формується		

Як видно зі змісту таблиці 1, ключові компетентності в учнів першого класу на уроках іноземної мови формуються різною мірою.

Компонентами такої ключової компетентності, як *спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами*, є вміння використовувати українознавчий компонент у всіх видах мовленнєвої діяльності, засобами іноземної мови популяризувати Україну, українську мову, культуру, традиції. Зазначимо, що їх формування в першому класі відбувається частково, передусім у межах теми ситуативного спілкування “Свята”. Застосування державної або рідної мови в процесі навчання іноземних мов зведено до мінімуму, однак наявне під час пояснення завдань, про що свідчить їх двомовне репрезентування в підручниках, значення окремих слів та фраз (здебільшого в словниках, уміщених у чинних підручниках). Зазначимо, що в першому класі, коли учні тільки починають опановувати іноземну мову, державна (або рідна) застосовується більше, ніж у подальших класах.

Формування такої компетентності, як *спілкування іноземними* є провідною метою навчання, тому можна говорити про системне її формування відповідно до вікових особливостей учнів. У першому класі вона лише починає формуватися й реалізується, згідно з функційним критерієм, переважно через низку мовленнєвих функцій, як-от: привітатися,

попрощатися, подякувати, ставити запитання й відповідати на них, виражати настрій тощо. Лексичний діапазон учнів містить слова на позначення членів родини, кольорів, іграшок, днів тижня, домашніх улюбленців, назв свят, шкільного приладдя тощо. Крім того, учні засвоюють числа від 1 до 10, називають вік молодших членів своєї родини, що закладає підґрунтя для формування математичної компетентності.

Математична компетентність в учнів першого класу формується обмежено, оскільки учні можуть використовувати в мовленні лише числівники першого десятка, найбільшою мірою в межах теми “Я, моя родина і друзі”, під час вивчення інших тем – ситуативно. Аналіз змісту чинних підручників для першого класу засвідчує, що автори пропонують значну кількість завдань, які потребують називання кількості предметів, ціну, вік тощо. Крім того, числівники учні застосовують в настільних іграх. З огляду на це можна зробити висновок про те, що учнів, згідно з вимогами чинної програми, залучають до “розв’язання комунікативних та навчальних проблем, застосовуючи логіко-математичний інтелект” [4].

Основні компетентності у природничих науках і технологіях формуються відповідно до лексичного й тематичного критеріїв частково, в межах теми “Природа”, оскільки лексичний діапазон, згідно з програмою, містить лише назви тварин-домашніх улюбленців. Першокласники вчаться описувати їх двома-трьома реченнями. Відзначимо, що хоч програма для першого класу й не передбачає таких ситуативних тем, як “Рослини”, “Пори року”, проте в деяких підручниках вони реалізовані. Тож формування означених компетентностей значною мірою залежить від змісту конкретного підручника.

Інформаційно-цифрова компетентність формується повною мірою під час використання в процесі навчання інформаційних технологій, ігор, що є невід’ємним складником сучасного освітнього процесу. Психологи доводять, що учні, народжені в XXI столітті, звикли користуватися комп’ютерами, ноутбуками, планшетами, смартфонами, тому залучення цих засобів в освітній процес є логічним і доцільним.

Аналіз змісту підручників іноземних мов засвідчив, що всі вони мають аудіопідтримку, яка дає змогу учням сприймати іншомовне мовлення на слух, засвоювати нормативну вимову звуків. Окремі підручники містять покликання (QR-коди) на мультимедійні матеріали в мережі інтернет. Учні спонукають до читання й написання стислих електронних повідомлень, реалізуючи такі мовленнєві функції, як привітатися, попрощатися, подякувати, представити себе/когось, ставити запитання й відповідати на них тощо.

Уміння вчитися впродовж життя. У першому класі учні лише починають самостійно працювати з підручником, робочим зошитом, розрізняти систему позначок, що спрямовує їхню навчальну діяльність, привчаються шукати інформацію з різних джерел, а також організувати свій час і навчальний простір, однак ще не здатні критично оцінювати інформацію та оцінювати власні навчальні досягнення, що зумовлено їхніми віковими особливостями. Попри це, ми можемо стверджувати, що означена компетентність формується.

Така ключова компетентність, як *ініціативність і підприємливість*, потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв’язання конкретної життєвої ситуації. Як уже зазначалося вище, у першому класі учні оволодівають мовленнєвими етикетними формулами привітання, прощання, вчаться представити себе або когось, описувати когось або щось, привітати зі святом, ставити запитання, тобто оволодівають необхідним мінімумом вмінь для ініціювання комунікативної взаємодії іноземною мовою. Отже, ми можемо сказати, що означена компетентність формується з першого класу.

Соціальна та громадянська компетентності формуються частково, оскільки складно говорити про сформованість в учнів першого класу вмінь формулювати власну позицію, водночас вони співпрацюють з іншими суб’єктами освітнього процесу, спілкуючись іноземною мовою (у межах словникового запасу). Результатом такої співпраці є здобування знань з іноземної мови, формування вмінь нею послуговуватися. Відзначимо, що в першому класі відбувається

соціалізація учнів, оскільки вони звикають до нового колективу, вчаться спілкуватися з незнайомими людьми, що значною мірою забезпечує формування означеної компетентності.

Обізнаність та самовираження у сфері культури потребує сформованого вміння висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження. З-поміж мовленнєвих функцій, які виокремлює чинна програма для першого класу, наявна така функція, як виражати настрій. З огляду на це учні можуть обмежено виражати власні почуття, що зумовлено їхнім недостатнім словниковим запасом. Першокласники, згідно з вимогами чинної програми, ознайомлюються зі святами в Україні та в країні, мова якої вивчається, що сприяє усвідомленню учнями цінності культури для людини й суспільства. Зважаючи на це, можемо стверджувати, що означена компетентність формується.

Згідно зі змістом програми, у першому класі не передбачено формування такої ключової компетентності, як *екологічна грамотність і здорове життя*. Словниковий запас учнів ще не дозволяє їм повноцінно пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови, до програми не включено мовленнєві функції, необхідні для цього. Водночас передбачено тему ситуативного спілкування “Природа”, однак лексичний діапазон учнів обмежений переважно словами на позначення тварин-домашніх улюбленців. Утім зауважимо, що в деяких підручниках автори включили елементарні відомості про екологію та здоровий спосіб життя, що дозволяє стверджувати про ситуативне формування означеної ключової компетентності відповідно до змісту окремих підручників.

Таблиця 2

Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в учнів другого класу

2 клас							
Тематика ситуативного спілкування							
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Відпочинок і дозвілля	Природа	Людина	Свята та традиції	Харчування	Школа
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково						
Спілкування іноземними мовами	Формується						
Математична компетентність	Формується	Формується ситуативно			Формується		Формується ситуативно
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується		Формується	Не формується			
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується						
Уміння вчитися упродовж життя	Формується						
Ініціативність і підприємливість	Формується						
Соціальна та громадянська компетентності	Формується частково						

2 клас							
Тематика ситуативного спілкування							
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Відпочинок і дозвілля	Природа	Людина	Свята та традиції	Харчування	Школа
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно				Формується	Формується ситуативно	
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується		Формується ситуативно		Не формується		

Формування ключових компетентностей учнів початкової школи в другому класі (Таблиця 2) багато в чому подібне до формування означених компетентностей у першому класі, адже і в першому, і в другому класах іноземна мова вивчається на рівні Pre A1. Як свідчить аналіз змісту програми, учні обох класів засвоюють однаковий набір мовленнєвих функцій. Проте тематику ситуативного спілкування в другому класі доповнює тема “Людина”, розширюється лексичний діапазон. Школярі мають досвід та знання, здобуті в першому класі, що допомагає їм підвищити рівень сформованості ключових компетентностей.

Спілкування державною (рідною) мовою – єдина ключова компетентність, яка в другому класі формується меншою мірою, ніж у першому. Пов’язано це з тим, що в сучасній системі освіти на уроках іноземної мови спілкування має відбуватися саме іноземною мовою для глибшого занурення в іншомовне середовище, державна мова використовується лише в разі потреби. Як уже зазначалося, учні другого класу вже мають певний словниковий запас, здобутий у першому класі, отже, необхідність у використанні державної мови знижується. Проте рівень володіння учнями іноземною мовою в другому класі ще не дозволяє повністю відмовитися від державної мови, а лише скоротити обсяг її використання.

Спілкування іноземними мовами. Попри те, що мовленнєві функції ситуативного спілкування (привітатися, попрощатися, вибачитися, подякувати, представити себе/когось тощо) однакові для першого та другого класів, тематика ситуативного спілкування й лексичний діапазон розширюються, додається тема “Людина”, збільшується словниковий запас учнів, оскільки добір лексичного матеріалу здійснюється не тільки з урахуванням вікових особливостей учнів, а й комунікативних завдань. Лексичний матеріал, об’єднаний комунікативною функцією, в освітній процес вводиться поступово, від простого – до складного. Так, наприклад, у першому класі учні ознайомилися з темою “Харчування”, мовний інвентар якої обмежений простим меню, а в другому класі учні засвоюють назви фруктів, овочів, напоїв та ціни на них. Це закладає підґрунтя для формування в учнів умінь використовувати мовні одиниці в різних контекстах відповідно до комунікативних завдань.

Математична компетентність. Якщо в першому класі на уроках іноземної мови учні вивчали числівники від 1 до 10, то в другому – до 20, насамперед у межах тем “Я, моя родина і друзі” (вік молодших членів родини і друзів), “Свята та традиції” (час, години), “Харчування” (ціна фруктів, овочів, напоїв). Як бачимо зі змісту тем, їхній лексичний діапазон передбачає безпосередньо використання числівників в різних комунікативних ситуаціях та застосування логіко-математичного інтелекту, що свідчить про формування математичної компетентності учнів, щоправда, обмежене незначною кількістю засвоєних числівників. У процесі опанування інших тем означена компетентність може формуватися ситуативно (у випадку застосування числівників).

Основні компетентності в природничих науках і технологіях, як і в першому класі, формуються в межах теми ситуативного спілкування “Природа”, у процесі засвоєння якої лексичний діапазон розширюється через засвоєння учнями назв диких та свійських тварин, пір року, що дає змогу урізноманітнити тематику спілкування.

Інформаційно-цифрова компетентність, як і в першому класі, формується шляхом реалізації низки мовленнєвих функцій, наприклад: ставити запитання й відповідати на них, розуміти та виконувати прості вказівки/інструкції/команди, розуміти прості інформаційні знаки тощо. В освітньому процесі системно застосовують інформаційні технології, ігри, медіаресурси. Незалежно від вимог програми щодо використання електронних перекладних словників, додатків для здійснення перекладу, як свідчать спостереження, їх активно застосовують сучасні учні початкових класів.

Уміння вчитися впродовж життя. З огляду на те, що в першому класі учні набули певного досвіду користування підручником, робочим зошитом, у них сформовані вміння шукати інформацію з різних джерел, організовувати свій час і навчальний простір, у другому класі вони закріплюють ці вміння. Можна стверджувати, що учні другого класу мають певний досвід самостійної діяльності, що є важливим складником означеної компетентності.

Ініціативність і підприємливість. У другому класі за рахунок розширення лексичного діапазону учні можуть розв'язати більше життєвих ситуацій, ніж у першому класі, вони можуть ставити запитання й відповідати на них, привітати когось зі святом, виражати свій настрій. З огляду на це вважаємо, що означена компетентність формується.

Соціальна та громадянська компетентності формуються частково, оскільки учні другого класу продовжують на уроках співпрацювати з іншими суб'єктами освітнього процесу, спілкуючись іноземною мовою, водночас зазначимо, що учні ще не опанували мовленнєві функції для висловлення власної позиції.

Обізнаність та самовираження у сфері культури формується шляхом залучення учнів до нового соціального досвіду, ознайомлення їх зі святами та традиціями України та країни, мову якої вивчають, а також із зарубіжним дитячим фольклором, доступними уривками творів з художньої літератури.

Екологічна грамотність і здорове життя. Програмою не передбачено в другому класі формування цієї ключової компетентності. Як і в першому класі, до програми не включено мовленнєві функції, необхідні для пропагування здорового способу життя засобами іноземної мови. Тему ситуативного спілкування "Природа" значно розширено (пори року, дикі та свійські тварини), кім того, введено тему "Людина", яка передбачає засвоєння іноземною мовою назв частин тіла, що уможливило ситуативне формування означеної ключової компетентності за умов добору вчителем завдань, спрямованих на пропагування здорового способу життя.

Таблиця 3

Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в учнів третього класу

3 клас								
Тематика ситуативного спілкування								
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Відпочинок і дозвілля	Людина	Помешкання	Харчування	Природа та навколишнє середовище	Свята та традиції	Школа
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково							
Спілкування іноземними мовами	Формується							
Математична компетентність	Формується	Формується ситуативно				Формується	Формується ситуативно	

3 клас								
Тематика ситуативного спілкування								
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Відпочинок і дозвілля	Людина	Помешкання	Харчування	Природа та навколишнє середовище	Свята та традиції	Школа
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується					Формується	Не формується	
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується							
Уміння вчитися упродовж життя	Формується							
Ініціативність і підприємливість	Формується							
Соціальна та громадянська компетентності	Формується							
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно						Формується	Формується ситуативно
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується					Формується ситуативно	Не формується	

У третьому класі (Таблиця 3) розпочинається другий етап навчання в початковій школі – протягом 3-4 класів учні опановують іноземну мову на рівні А1. Розширюється тематика ситуативного спілкування, суттєво збагачується лексичний діапазон, мовленнєві функції поповнюються вмінням висловлювати вподобання.

Спілкування державною (рідною) мовою. У третьому класі зменшується обсяг використання української мови на уроках іноземної, водночас розширюється тематика ситуативного спілкування (“Природа та навколишнє середовище України”, “Свята та традиції України”), що уможлиблює популяризування України, українських традицій, культури, до того ж збільшення словникового запасу учнів дозволяє розширити межі спілкування.

Спілкування іноземними мовами. Означена компетентність формується впродовж усього освітнього процесу, незалежно від тематики занять та видів завдань. Крім того, що в третьому класі тематика ситуативного спілкування доповнюється новою темою “Помешкання”, що сприяє збагаченню словникового запасу учнів, збільшується й обсяг застосування різних видів мовленнєвої діяльності.

Математична компетентність. У третьому класі учні опановують на уроках іноземної мови числа до 100. Відповідно до вимог програми розширено тематику спілкування в межах знайомих з попередніх класів тем “Я, моя родина і друзі” (вік старших членів родини і друзів), “Свята та традиції” (дата, час). Означена компетентність може формуватися ситуативно і в межах інших тем.

Основні компетентності в природничих науках і технологіях у третьому класі формуються передусім під час вивчення теми “Природа та навколишнє середовище України та країн

виучуваної мови”. Мовний інвентар школярів розширюється такими елементами, як природні явища, погода та вибір одягу.

Інформаційно-цифрова компетентність формується, оскільки учні вивчають іноземну мову з використанням програмних засобів, соціальних мереж, адже вони володіють значним досвідом веб-пошуку і часто самостійно знаходять необхідну інформацію з онлайн-джерел, тобто використовують інформаційно-комунікаційні технології для реалізації поставлених завдань.

Уміння вчитися впродовж життя в третьому класі формується системно в процесі навчання іноземної мови.

Ініціативність і підприємливість формується в третьому класі з урахуванням вікових особливостей учнів.

Соціальна та громадянська компетентності формуються, передусім через комунікативну взаємодію з учителем та однокласниками на уроках іноземної мови. Учні третього класу можуть висловлювати вподобання, а отже, формулювати власну позицію іноземною мовою.

Обізнаність та самовираження у сфері культури. Учні розширюють знання про свята та традиції як українські, так і інших країн, мову яких опановують, що сприяє вихованню поваги до багатства й розмаїття культур.

Екологічна грамотність і здорове життя. У третьому класі темою “Природа та навколишнє середовище України та країн виучуваної мови” передбачено розширення лексичного діапазону учнів через вивчення погоди та природних явищ. Це допомагає школярам сприймати природу як цілісну систему, а отже, уможливорює ситуативне формування вищезначеної ключової компетентності.

Таблиця 4

Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в учнів четвертого класу

4 клас								
Тематика ситуативного спілкування								
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Помешкання	Відпочинок і дозвілля	Людина	Природа і навколишнє середовище	Подорож по Україні та до країн виучуваної мови	Свята та традиції	Шкільне життя
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково							
Спілкування іноземними мовами	Формується							
Математична компетентність	Формується ситуативно	Формується	Формується ситуативно					
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується				Формується	Не формується		
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується							
Уміння вчитися упродовж життя	Формується							
Ініціативність і підприємливість	Формується							

4 клас								
Тематика ситуативного спілкування								
Ключові компетентності	Я, моя родина і друзі	Помешкання	Відпочинок і дозвілля	Людина	Природа і навколишнє середовище	Подорож по Україні та до країн виучуваної мови	Свята та традиції	Шкільне життя
Соціальна та громадянська компетентності	Формується							
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно					Формується		Формується ситуативно
Екологічна грамотність і здорове життя	Не формується			Формується		Не формується		

Спілкування державною (рідною) мовою. У четвертому класі (Таблиця 4) популяризація України відбувається завдяки змісту тем “Природа і навколишнє середовище України”, “Подорож Україною”.

Спілкування іноземними мовами. Програмою передбачено, що по закінченню четвертого класу учні мають оволодіти іноземною мовою на рівні А1, що є ознакою формування цієї ключової компетентності.

Математична компетентність. Тематика ситуативного спілкування передбачає безпосереднє використання числівників у мовленні, лише в межах теми “Відпочинок і дозвілля” (магазини і покупки), однак інші теми можуть включати завдання, які потребують умінь розв’язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект. Підсумком опанування іноземною мовою в четвертому класі є розуміння на слух цифр, ціни та часу, оперування категоріями кількості, виконання простих інструкцій, що місять відомості про час, місце, числа, що свідчить про сформованість в учнів означеної компетентності.

Основні компетентності в природничих науках і технологіях у четвертому класі формуються завдяки темі “Природа та навколишнє середовище України та країн виучуваної мови”. Лексичний діапазон учнів доповнюється такими елементами, як природні явища та довкілля.

Інформаційно-цифрова компетентність формується, оскільки учні вільно використовують інформаційно-комунікаційні технології в процесі опанування іноземної мови, вчать спілкуватися іноземною мовою, дотримуватися правил мережевого етикету.

Уміння вчитися впродовж життя в четвертому класі, як і в третьому, формується системно.

Ініціативність і підприємливість у четвертому класі формується системно з урахуванням вікових особливостей учнів. Аналіз змісту навчальної програми уможливив висновок про формування означеної компетентності за тематичним, лексичним, функційним критеріями, оскільки тематика ситуативного спілкування, словниковий запас учнів, засвоєні мовленнєві функції забезпечують це повною мірою.

Соціальна та громадянська компетентності формуються, оскільки учні четвертого класу взаємодіють з учителем та однокласниками на уроках іноземної мови, а також можуть висловити власну позицію.

Обізнаність та самовираження у сфері культури. Означена компетентність формується передусім у межах тем “Свята та традиції”, “Подорож Україною та країнами виучуваної мови”.

У четвертому класі формування ключової компетентності “Екологічна грамотність і здорове життя” має не ситуативний характер, а відбувається повноцінно й системно. Необхідним для цього мовним інвентарем учні оволоділи в процесі вивчення тем “Людина” (гігієна, стан здоров’я) та “Природа і навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються” (довкілля, природні явища).

У процесі навчання іноземних мов кожна ключова компетентність характеризується певним набором соціально значущих комунікативних умінь; здібностей у різних видах іншомовної діяльності, комунікативної поведінки, формування й удосконалення яких і свідчить про послідовну роботу над формуванням ключових компетентностей учнів, що повинна здійснюватися систематично й послідовно. На нашу думку, формування ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які спонукають до засвоєння мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а також сприяють розширенню комунікативного й соціального досвіду учнів.

Отже, формування ключових компетентностей учнів початкових класів – це тривалий багатовекторний процес, що потребує розроблення ефективного методичного інструментарію.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, щоб розробити модель контролю формування ключових компетентностей учнів початкових класів, діагностичні матеріали, спрямовані на визначення рівня розвитку ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : метод. рек. / кол. авт. : Н. М. Бібік (кер.), О.Я. Савченко, Т.М. Байбара, М.С. Вашуленко та ін. Київ : Почат. шк., 2002. 125 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Другунова, Л.Б. Ительсон и др.; под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. испр. и доп. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти / Практика управління закладом освіти : спецвипуск. Київ, 2012. С. 2-33.
4. Іноземні мови. Навчальна програма для загальноосвітніх спеціалізованих навчальних закладів. 1-4 класи (оновлено). 2018. 50 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya>.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
6. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. за вип. М.М. Сідун, Т.К. Полонська. Мукачево : МДУ, 2018. 342 с.
7. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. К., 2016. 40 с.
8. Редько В.Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика // Іноземні мови у школах України. 2014. № 4. С. 17-23.
9. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: метод. посібн. для вчителів ін. мов. Київ : Генеза, 2007. 136 с.
10. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 34-45.

The article based on the analysis of the content of the current curriculum in foreign languages and the synthesis of its results determines the continuity of the formation of the identified key competencies of primary school students in accordance with the general characteristics of situational communication. The criteria of the analysis were thematic, lexical, functional. The thematic criterion reflects the potentialities of the topics of situational communication for the formation of key competencies of elementary school students. The lexical determined the correspondence of vocabulary, which primary school students learn for the formation of key competencies. The functional criterion made it possible to see the possibility of formation of the indicated competencies through a number of speech functions, which are mastered by pupils of grades 1-4. Particular attention is paid to the problem of taking into account in the educational process the psychophysiological features of elementary school students. It has been determined that in the process of learning foreign languages, each key competence is characterized by a certain set of socially meaningful communicative skills; abilities in various kinds of foreign-language activities, communicative behavior, formation and improvement of which testifies to the consistent work on the formation of key competencies of students, which must be carried out systematically and consistently. It has been proved that the formation of key competences of primary school students in the process of teaching a foreign language should be carried out comprehensively, first of all through the selection of situational tasks that lead to the acquisition of language material, socio-cultural realities and also contribute to the broadening of the communicative and social experience of students.

Key words: key competences of elementary school students, curriculum, continuity, psychophysiological features of elementary school students.

УДК 373-047.82(477) "XX":378.4.093(477.43)К-ПНУ DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-2.326-332

Наталія Гудима
Nataliia Hudyma

ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДРИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ К-ПНУ ім. І. ОГІЄНКА ЩОДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND METHODS OF PRIMARY EDUCATION OF KAMIANETS-PODILSKYI NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY ON TRAINING TEACHERS TO WORK IN THE CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті проаналізовано впровадження ідей Нової української школи в освітній процес закладів вищої освіти з метою забезпечення реалізації ключових компетентностей майбутніх педагогів Нової української школи відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти; описано заходи з реалізації завдань підготовки в університеті сучасного педагога початкової освіти до роботи в Новій українській школі.

Ключові слова: Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, компетентнісний, діяльнісний і особистісно зорієнтований підходи, освітній процес ЗВО, умови НУШ, кафедра теорії та методик початкової освіти К-ПНУ ім. І. Огієнка.

В умовах інтеграції України до європейської спільноти актуалізується потреба у реформуванні й модернізації системи національної освіти. Першим кроком до створення новітнього освітнього простору стала презентація Концепції Нової української школи, що характеризується масштабністю та радикальністю змін.

У сучасній початковій освіті активні змінюється мета, результати, зміст, підходи до організації й оцінки якості освітнього процесу. Впровадження нового змісту передбачає формування у вчителів початкових класів готовності працювати в ситуації вибору нових програм, навчально-методичного забезпечення; посилення психологічної підготовки до використання нових способів навчальної взаємодії з молодшими школярами, використання ідеї партнерства [8, с. 4].

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [8, с. 5].

В умовах сучасних змін переорієнтації педагогічної освіти на компетентнісні засади, педагогіку партнерства, застосування інтегрованого підходу в навчанні особливо актуальною є проблема підготовки здобувачів вищої освіти, які працюватимуть у Новій українській школі та навчатимуть дітей нового покоління, вчителів, які стануть помічниками, наставниками дитини, супроводжуватимуть її у процесі пізнання та досліджуватимуть світ разом із нею.

Сьогодні перед закладом вищої освіти, який готує нову генерацію педагогів, постають такі завдання:

- оновлення освітніх програм, навчальних планів, змісту, структури, стандартів і методик (технологій) навчання, що забезпечать майбутнім учителям можливості оволодіння компетентнісним підходом і сучасними ефективними інструментами педагогічної праці;
- інтеграція в програмі підготовки фахівця опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання, врахування міждисциплінарних зв'язків, забезпечення практичної підготовки шляхом неперервної педагогічної практики студентів на базі закладів освіти;
- усвідомлення майбутнім педагогом необхідності дослідницької діяльності й ознайомлення з методами її здійснення;
- підготовка конкурентоспроможного фахівця, зорієнтованого на безперервний професійний розвиток;
- забезпечення випереджувального розвитку педагогічної освіти.

Питання впровадження ідей Концепції НУШ в освітній процес ЗВО і ЗЗСО, як бачимо, є актуальним і потребує ретельного розгляду. Одним із завдань, яке ставить перед ЗВО Концепція НУШ, є підготовка в університеті сучасного педагога, який зміг би повноцінно зреалізувати компетентнісний, діяльнісний й особистісно зорієнтований підходи. Тому кафедра теорії та методик початкової освіти К-ПНУ ім. І. Огієнка спрямовує свої зусилля на вирішення цього завдання.

З метою поінформованості учасників освітнього процесу зі спеціальності 013 Початкова освіта про нові законодавчі акти у галузі освіти на лекційних і практичних заняттях зі здобувачами обговорюються нові законодавчі акти у галузі педагогічної освіти, зокрема Закон України "Про освіту", який регулює основні засади нової освітньої системи; Державний стандарт початкової освіти; Концепція Нової української школи; Типові освітні програми, розроблені під керівництвом Савченко О.Я. та Шияна Р.Д.

Науково-педагогічні працівники кафедри мотивують студентів проходити онлайн-курси для вчителів початкової школи на платформі MON-EDERA-OSVITORIA та активно обговорюють із ними нові методи та прийоми впровадження освітньої діяльності в умовах Нової української школи.

З новими законодавчими актами у галузі освіти студенти можуть ознайомитися на сайті кафедри.

На засіданнях кафедри теорії та методик початкової освіти впродовж 2017-2019 рр. розглянуто такі питання щодо впровадження в освітній процес НУШ: обговорено Концепцію Нової української школи (документ ухвалено рішенням колегії МОН від 27.10.2016 р.), протокол №3

від 13.10.2017 р.; Державний стандарт початкової освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87), протокол №9 від 20.03.2018 р.; затверджено план заходів кафедри на 2018-2019 навчальний рік щодо реалізації концепції Нової української школи на педагогічному факультеті, протокол №13 від 28.08.2018 р.; проаналізовано підручники для першого класу за програмами О. Савченко та Р. Шияна, протокол №15 від 23.10.2018 р.; розглянуто особливості організації освітнього процесу в 1 класах за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом Савченко О., протокол №18 від 12.12.2018 р. та Шияна Р., протокол №1 від 16.01.2019 р.; обговорено забезпечення обладнання та устаткування кабінету початкової освіти згідно з НУШ, протокол №2 від 30.01.2019 р.

Упродовж 2018-2019 рр. проведено низку заходів із реалізації завдань підготовки в університеті сучасного педагога початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи.

20 квітня 2018 р. у рамках проведення всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності Початкова освіта проведено на базі кафедри науково-практичний семінар “Нова українська школа: проблеми і перспективи розбудови”. Розглянуто такі питання: теоретичні та практичні проблеми формування професійної поведінки майбутнього вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи; формування мовно-літературних, математичних, природничих компетентностей молодших школярів в умовах НУШ тощо. Учитель-методист Кам’янець-Подільського НВК № 3 у складі ЗОШ I-III ступеня та лицею Хмельницької області Бондарчук Оксана Миколаївна висвітлила практичне впровадження концепції НУШ в освітній процес (пілотний клас).

- 04 жовтня 2018 р. – навчально-виховний захід “Педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського в концепції Нової української школи”.
- 25 жовтня 2018 р. – інтернет-конференція “Актуальні питання початкової освіти: досвід, реальність, перспективи”. У ході конференції розглянуто питання підготовки вчителя початкової школи в умовах зміни освітньої парадигми; інтеграцію як умову підвищення якості навчання в початковій школі; формування життєвих компетентностей молодших школярів у початковій ланці навчання; застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі тощо.
- 26 жовтня 2018 р. – науково-практичний семінар “Нова українська школа: проблеми і перспективи розбудови” на базі кафедри разом із управлінням освіти і науки Кам’янець-Подільської міської ради. На захід були запрошені вчителі початкових класів міста та Кам’янець-Подільської спеціальної школи-інтернату I-III ступенів Хмельницької обласної ради. Оксанюк Аліна Миколаївна, методист початкової освіти науково-методичного центру управління освіти і науки Кам’янець-Подільської міської ради, тренер НУШ, ознайомила присутніх із шляхами формування професійної компетентності вчителів Нової української школи. (про роботу семінару висвітлено на шпальтах Кам’янецького часопису Ключ від 14 грудня 2018 р., вип. 50 (356)).
- 8-9 листопада 2018 р. – участь науково-педагогічних працівників кафедри в онлайн-конференції “Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами” на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- 8 лютого 2019 р. – районний семінар-практикум “Наступність між дошкільною та початковою ланками освіти в контексті впровадження Нової української школи” на базі Довжоцького ЗДО “Веселка”, у якому взяли участь завідувач кафедри Гудима Н.В. і старший викладач Московчук Л.М. (про роботу семінару висвітлено на шпальтах Кам’янецького часопису Ключ від 15 лютого 2019 р., вип. 7 (365)).
- 25 лютого 2019 р. – науково-практичний семінар “Основи практичної імплементації НУШ: типові проблеми та ризики формалізму” (на базі кафедри теорії та методик дошкільної освіти К-ПНУ ім. І. Огієнка; завідувач – доцент Бабюк Т.Й.), у якому взяли участь усні науково-педагогічні працівники кафедри теорії та методик початкової освіти. Модератор

семінару – Франчук Т.Й., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом К-ПНУ ім. І. Огієнка. У межах заходу були обговорені такі питання: реформаційні процеси теорії та практики освітньої діяльності; ключові компетентності випускника НУШ: логіка підготовки педагога до їх реалізації; програмування процесу оволодіння основами компетентнісної освіти; взаємодія процесів стандартизації освіти та свободи професійної самореалізації суб'єктів освітнього процесу в системі компетентнісної освіти.

У межах проведення II етапу всеукраїнської олімпіади зі спеціальності Початкова освіта заплановано провести 18 і 19 квітня 2019 р. два науково-практичних семінари на тему “Реалізація компетентнісного підходу в підготовці вчителя початкової школи” та “Нова українська школа: нові підходи”.

Доцент Гудима Н.В. та старший викладач Мелекесцева Н.В. підготували наукову роботу “Реалізація компетентнісного підходу у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка в підготовці вчителя Нової української школи як агента змін” на X Міжнародну виставку “Інноватика в сучасній освіті” та здобули золоту медаль у номінації “Інноваційна діяльність закладу освіти в умовах упровадження Концепції Нової української школи”.

Науково-педагогічні працівники кафедри публікують у збірниках наукових праць статті, у яких розкривають питання особливостей організації освітнього процесу ЗЗСО та ЗВО в умовах НУШ.

Для активізації сучасного освітнього середовища створено кабінет початкової освіти (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, №137 від 13.02.2018 р. про затвердження Примірного переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової школи). В кабінеті є мультимедійний проектор, екран для проєкції, дошка аудиторна магнітна маркерна та осередки відповідно до освітніх галузей початкової освіти.

Оновлено комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін згідно з Концепцією Нової української школи та оновленим Державним стандартом початкової освіти. Зокрема, методик навчання освітніх галузей “Мови і літератури”, “Математика”, “Природознавство”, “Суспільствознавство”, “Технології” та “Мистецтва” для здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”; технологій вивчення галузей “Мова і література”, “Математика”, “Природознавство” та “Суспільствознавство”, “Здоров'я і фізична культура” “Технології” та “Мистецтва” для здобувачів освітнього ступеня “магістр” (протокол № 13 від 28 серпня 2018 р.).

Унесено зміни до всіх робочих програм практик зі спеціальності 013 Початкова освіта відповідно до концепції НУШ (протокол № 14 від 21 вересня 2018 р.). Зокрема, завданням навчально-виховної практики в початковій школі є: ознайомлення студентів із нормативно-правовими документами, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі (концепцією НУШ, Державним стандартом початкової освіти тощо), із психолого-педагогічними особливостями організації освітнього середовища відповідно до вимог НУШ; спостереження за методикою організації та проведення ранкових зустрічей тощо.

З метою реалізації ключових компетентностей майбутніх педагогів Нової української школи відповідно до нового Держстандарту початкової школи проведено наукові та методичні семінари у 2018-2019 н.р. Так, асистент Дорож І.А. розглянула питання формування предметної проектно-технологічної компетентності дітей початкової школи засобами предметно-перетворювальної діяльності в умовах Нової української школи (протокол № 15 від 23 жовтня 2018 р.). Доцент Гудима Н.В. та старший викладач Мелекесцева Н.В. підготували доповідь “Реалізація компетентнісного підходу в підготовці вчителя початкової школи як агента змін” (протокол № 18 від 12 грудня 2018 р.). Доцент Борейко О.С. проаналізував освітні програми і підручники 1 класу НУШ (протокол № 2 від 30 січня 2019 р.). Заплановано на червень 2019 р. розглянути питання формування у здобувачів освіти першого рівня здатності до змін навколишнього

світу засобами сучасних технологій в умовах нової української школи (старший викладач Ковальчук А.Ф.).

Доцент Гудима Н.В. провела відкрите заняття на тему “Вмотивований учитель у концепції Нової української школи” (для магістрів 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіта, навчальна дисципліна – Актуальні проблеми початкової освіти).

Для налагодження співпраці кафедри з Управлінням освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради, закладами освіти міста, закладами вищої освіти України з питань підготовки сучасного педагога початкової освіти до роботи в умовах НУШ укладено договори про спільну науково-педагогічну діяльність між кафедрою теорії та методик початкової освіти К-ПНУ ім. І. Огієнка та Управлінням освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради; Департаментом освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації; кафедрою дошкільної та початкової освіти Інституту педагогічної освіти ПВНЗ “Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука”; кафедрою початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка; кафедрою дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; кафедрою фахових методик і технологій початкової освіти, а також кафедрою педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; факультетом початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; кафедрою педагогіки дошкільної та початкової освіти, а також кафедрою методик дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; кафедрою теорії та методик дошкільної та початкової освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Науково-педагогічні працівники кафедри теорії та методик початкової освіти виконують дослідження, присвячені проблемам професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища, формуванню ключових компетентностей майбутніх педагогів у галузі початкової освіти. На кафедрі функціонує наукова лабораторія “Теорія і практика початкової освіти” (керівник – доцент Гудима Н.В.).

Викладачі кафедри є членами наукової лабораторії “Технології підготовки конкурентоздатного педагога до реалізації концепції Нової української школи в умовах інноваційного освітнього середовища” К-ПНУ ім. І. Огієнка (керівник – професор Бахмат Н.В.). Мета лабораторії – формування конкурентоздатності майбутніх освітян до впровадження нового змісту освіти відповідно до Державного стандарту початкової освіти, надання викладачам закладу вищої освіти науково-методичної допомоги в реалізації Концепції Нової української школи, сприяння професійному зростанню шляхом залучення їх до участі в науково-методичних заходах.

Викладачі кафедри (професор Бахмат Н.В., доценти Гудима Н.В., Гнатенко О.С., Борейко О.С., старші викладачі Мелекесцева Н.В., Московчук Л.М., асистент Дорож І.А.) є експертами електронних версій проектів підручників для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 16 березня 2018 р. № 248, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 26 березня 2018 р. за № 359/31811, та наказу Міністерства освіти і науки України від 02 квітня 2018 р. № 310 “Про проведення конкурсного відбору проектів підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти”, визначено експертом для здійснення експертизи проектів підручників МОН України. (Наказ МОН “Про затвердження складу експертів для здійснення експертизи електронних версій кожного підручника, поданого на конкурсний відбір проектів підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти” № 378 від 17.04.2018 р.).

Доценти Гудима Н.В., Гнатенко О.С., Борейко О.С., старший викладач Московчук Л.М. взяли участь у міжнародному семінарі з експертизи підручників для 2 класу НУШ на базі Інституту модернізації змісту освіти (м. Київ, 21-26 січня 2019 р.).

Проте перед нами є низка завдань щодо структурних і змістовних змін у підготовці вчителя початкової школи, зокрема продовжувати впровадження педагогічні ідеї НУШ в освітній процес педагогічного факультету Кам'янця-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; активізувати роботу науково-педагогічних працівників зі створення методичних рекомендацій та навчально-методичних посібників відповідно до НУШ; доповнити тематику курсових та магістерських робіт зі спеціальності 013 Початкова освіта згідно з Концепцією НУШ; увести до навчального плану підготовки магістра галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта навчальні дисципліни з питань підготовки сучасного педагога початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи; систематично наповнювати сайт кафедри новими законодавчими актами у галузі освіти.

Перспективи подальшої навчально-методичної, науково-дослідної та організаційної роботи кафедри теорії та методик початкової освіти К-ПНУ ім. І. Огієнка спрямовані на співпрацю із зарубіжними колегами, підвищення оцінок результативності власної педагогічної та науково-дослідної діяльності за показниками публікаційної активності (кількість публікацій та їхньої цитованості), написання ґрунтовних досліджень, присвячених актуальним проблемам початкової освіти в освітньому інноваційному середовищі, впровадження в освітній процес інноваційних технологій, зосередження уваги на оновленні змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Закон України “Про освіту”. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Закон України “Про загальну середню освіту”. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
4. Концепція “Нова українська школа”. Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
5. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>.
6. Постанова Кабінету Міністрів “Про затвердження Державного стандарту початкової освіти”. “Державний стандарт початкової освіти”. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 “Про затвердження Державного стандарту початкової освіти”. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
8. Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі Типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О.Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті; орієнтири для календарно-тематичного планування (1 клас НУШ). Київ : УОВЦ “Оріон”, 2018. 160 с.
9. Професійний стандарт “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”. Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/files/News/20180815/20180815.pdf>.
10. Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р “Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року”. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.
11. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. – 240 с.

The article analyses the implementation of the ideas of the New Ukrainian school in the educational process of higher educational institutions to ensure the realisation of key competences of future teachers of NUS in accordance with the new State Standard of Primary Education. Activities to solve the tasks of university training of modern primary school teacher for work at the New Ukrainian school are described.

In the conditions of Ukraine's integration into the European community, the need for reforming and modernizing the system of national education is vital. The first step towards creating the new educational space was the presentation of the Concept of the New Ukrainian school, characterized by radical changes.

In current primary education, the purpose, results, content, and approaches to the organization and evaluation of the educational process quality are changing. The introduction of new content involves the formation of primary school teachers' readiness to work in the situation of choosing new curricula, teaching and methodological means; intensifying psychological training for the use of new ways of educational interaction with junior pupils, use of the idea of partnership.

The aim of primary education is the comprehensive development of the child, her / his talents, abilities, competences and skills in accordance with age and individual psycho-physiological characteristics and needs, the formation of values, development of autonomy, creativity and curiosity.

In the conditions of current changes in the reorientation of pedagogical education to competency principles, partnership pedagogy, application of the integrated approach in education, the problem of preparing higher education graduates who are going to work at the New Ukrainian school and teach new generation of children is especially relevant. These are the educators to become assistants and mentors of junior pupils, accompany them in the educational process and explore the world together with them. However, we face a series of tasks concerning structural and content changes in the preparation of primary school teacher in the conditions of the New Ukrainian school.

Key words: Concept of the New Ukrainian school; State Standard of Primary Education; competency-based, activity and personality-oriented approaches; educational process of higher educational institution; NUS conditions; Department of Theory and Methods of Primary Education of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University.

УДК 372.416.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.332-340

Валентина Мартиненко
Valentyna Martynenko

СМИСЛОВЕ ЧИТАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НАУКОВО-ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

SEMANTIC READING OF SCIENTIFIC LITERARY TEXTS BY PRIMARY SCHOOL PUPILS

У статті розкрито сутнісні характеристики смислового читання, іманентні властивості науково-художніх текстів, прийоми їх опрацювання у початковій школі. Зроблено акцент на вікових особливостях сприймання таких текстів молодшими школярами. Представлено основні очікувані результати, яких досягають молодші школярі за вимогами чинної Типової освітньої програми щодо опрацювання науково-художніх текстів на завершених навчання в початковій школі.

Ключові слова: молодші школярі, смислове читання, науково-художній текст, вікові особливості сприймання, прийоми роботи з текстом, очікувані результати навчання.

У психолого-педагогічній літературі читання розглядається як складний вид інтелектуальної діяльності, що включає такі вищі психічні функції: смислове сприймання, увагу, пам'ять, мислення. Особливого значення смислове читання як найголовніший навчальний результат

взаємодії учня з текстом будь-якого виду набуває у контексті вимог чинного Державного стандарту загальної початкової освіти та Типової освітньої програми НУШ-1.

Відповідно до вимог цих державних нормативних документів істотно посилюється увага до формування в учнів повноцінної навички читання як універсального інструменту функціональної грамотності; формування умінь самостійно опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-художні, навчальні, медіатексти); оволодіння, з поступовим нарощуванням ступеня складності, прийомами смислового читання; повноцінного усвідомлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової (з допомогою вчителя) інформації; застосування видів читання: аналітичного, переглядового, вибіркового відповідно до мети читання [1; 8].

Такі уміння і види читання є складниками читацької компетентності; вони мають метапредметний характер; успішне володіння ними дає змогу школярам самостійно діяти в різних сферах навчально-пізнавальної діяльності та застосовувати їх у життєвому досвіді.

Результати останніх міжнародних моніторингових досліджень констатують тенденцію до погіршення якості читання і розуміння школярами саме науково-художніх, науково-популярних текстів, підкреслюючи, що труднощі, пов'язані із сприйманням таких текстів, призводять до негативних наслідків: учні спотворюють формулювання завдань, інструкцій, неправильно розуміють текст математичної задачі, правила чи повідомлення. [6; 12].

Вивчення шкільної вітчизняної практики показує, що опрацювання науково-художніх текстів викликає труднощі не лише в учнів, але й педагогів.

Цей вид тексту класоводи під час опитування віднесли до одного з найскладніших під час роботи. На нашу думку, це пов'язано як з об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Це передусім недостатнє розкриття у фаховій літературі сучасних методик опрацювання науково-художніх творів, певні прогалини у підготовці майбутніх учителів початкових класів, а також у системі підвищення кваліфікації педагогів. Помітно ускладнились також структура і зміст науково-художніх і навчальних текстів: складнішими стали синтаксичні одиниці, збільшилася кількість нових понять і термінів, необхідних для осмислення й інтерпретації учнями. У підручниковому матеріалі відзначається низька питома вага завдань міжпредметного змісту, спрямованих на аналіз життєвих ситуацій; недостатня кількість науково-художніх текстів тощо.

Сучасний інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, співіснування багатьох медіаресурсів спричинив істотні зміни у читацькій діяльності школярів. Діти, почасти без супроводу дорослих, починають самостійно освоювати читання з екрану, модель якого має відмінності, порівняно з традиційним читанням на паперових носіях. Модель екранного читання має свої більш виражені стадії: планування, пошуку інформації, оцінки значущості і надійності інформації, синтезу смислу, трансформації використання інформації [7, с. 112].

Зрозуміло, що така модель більш прийнятна для читання інформаційних (не художніх) текстів. І без належного педагогічного супроводу дорослих логіка проходження цих стадій порушується. Крім того, самостійне освоєння екранного читання часто випереджує освоєння дитиною закономірностей сприймання художніх текстів на традиційних носіях. Як наслідок, учень переносить одержані навички на читання художньої літератури, що сприяє формуванню у них прагматичного ставлення до художнього тексту: як носія певної інформації, яку з цього тексту потрібно просто вчитати [4, с. 276].

Мета статті – розкрити іманентні характеристики науково-художніх текстів, вікові особливості смислового сприймання молодшими школярами, окремі аспекти методики опрацювання таких текстів у початковій школі.

У повноцінній навичці читання молодших школярів виділяються технічна і смислова її сторони. За визначенням низки дослідників у галузі психології і методики читання (Т. Єгоров, А. Корнев, А. Лурія, М. Оморокова, М. Русецька, О. Савченко, Л. Цветкова, Н. Чепелева та ін.) смислове читання включає розуміння значення і смислу окремих слів і цілого висловлювання, переведення авторського коду на власний смисловий код. Важливою ознакою смислового читання є поява смислових здогадок.

Смислове читання забезпечується чотирма мисленевими процесами з боку читача: читанням, інтерпретацією, розумінням і осмисленням. Осмислення як кінцевий етап сприймання тексту є результатом всіх попередніх когнітивних процесів [11, с. 85].

Відповідно до герменевтичної концепції, у складному процесі сприймання тексту, виділяються такі “умовно взаємопов’язані етапи” проникнення читача у смислову його тканину: *первинна інтерпретація*, під час якої читач висуває різні гіпотези, передбачення щодо змісту тексту, його жанру тощо відповідно до свого життєвого досвіду; *читання тексту, первинне розуміння (семантизуюче, когнітивне)*. Воно передбачає розуміння значень слів, речень, смислу окремих висловлювань, осмислення цілісного змісту тексту, логічних зв’язків між його частинами; *вторинна інтерпретація* – тлумачення, трактування, творчий аналіз і синтез змісту, діалог особистісних смислів читача з відповідними смислами автора на основі естетичного досвіду реципієнта. Якісна і повноцінна вторинна інтерпретація веде до *розпредмечування розуміння*, тобто розуміння смислу тексту як цілісного утворення; досягається шляхом уважного аналітико-синтетичного читання тексту, коли на основі аналізу читач відкриває для себе нові смисли твору, рефлексує на його зміст [10, с. 4-5].

Варто наголосити, що у молодшому шкільному віці смислове сприймання текстів характеризується поступовим ускладненням рівнів їх розуміння – від фактичного розуміння змісту до вичерпування основного смислу твору, усвідомлення авторської позиції, розвитку механізмів компресії, концептуалізації, метафоризації, хоча значна частина школярів на завершенті початкового навчання повною мірою ще не оволодівають цими механізмами.

Тобто, повнота і глибина розуміння змісту текстів різних видів як визначального результату освоєння досвіду читацької діяльності учнями залежить від чинників, пов’язаних передусім з наявністю, специфікою розвитку у молодших школярів перцептивних і когнітивних механізмів, що забезпечують сприймання текстів [9].

Насамперед, це так звані *природні домінанти*, пов’язані з рівнем розвитку в учнів компонентів мислительної діяльності: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, здатності до прогнозування, саморегуляції, рефлексії.

До них належать також недостатній читацький і життєвий досвід учнів, обсяг фонових знань, складність усвідомлення ними природи художнього вимислу й узагальнення, специфіка мовленнєвого розвитку: недостатній словниковий запас молодших школярів і пов’язане з цим знання норми вживання слів не завжди дозволяє учням висловити те, що зрозуміло.

Окрім того, молодших школярів характеризує також недостатня увага до незнайомих слів, словосполучень і відсутність у більшості випадків потреби у встановленні їх лексичного значення. Переважання наочного мислення впливає на рівень усвідомлення основного смислу науково-художнього тексту, його концептуальної інформації; встановлення смислових контекстних відношень між окремими частинами тексту. Дітям цього віку також важко порівняти віддалені один від одного у часі елементи тексту, узагальнити епізоди, що відносяться до різних частин тексту, співвіднести різні точки зору на явища і події тощо. Розуміння авторської ідеї у цьому віці характеризується схематизмом і суб’єктивністю. Хоча у дітей 3-4 класів з’являється нова тенденція в читацькій діяльності: дитина прагне логічно пояснити те, що вона читає. У цьому віці поступово починає переважати смисловий тип свідомості, що викликає необхідність смислового сприймання і переосмислення інформації.

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти мають свої особливості і свої способи опрацювання, які педагогу важливо враховувати під час роботи:

- естетична функція у таких текстах не є провідною;
- відсутність підтексту;
- такі тексти завжди однопланові, дійсність реальна і об’єктивна.

У науково-художніх, науково-пізнавальних текстах, на відміну від художніх, інший предмет пізнання – не образи, а поняття. Відповідно змінюється і мета читання таких творів.

Це засвоєння зв'язків і основних ознак понять, явищ, наприклад, природознавчого, історичного змісту; засвоєння елементів понять, узагальнених висновків, розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, формування ціннісного ставлення до знань, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях. Такі тексти сприяють також розвитку логічного, поняттєвого мислення школярів.

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти відрізняються від художніх також логікою викладу, точною, лаконічною мовою. Для повноцінного освоєння змісту таких текстів важливим є логічне мислення, опора на схеми, графіки, замальовки деталей об'єктів тощо.

Якщо під час опрацювання художніх творів основними методами і прийомами слугують такі, які забезпечують повноцінне сприймання учнями художнього образу твору, засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, то у роботі з науково-художніми, науково-пізнавальними текстами переважають аналітичні методи.

Під час добору таких текстів в активне читацьке коло молодших школярів, опрацювання їх, перевага надається інформаційно-структурним якостям. Це інформаційність, логічність, зв'язність, цілісність, точність, ясність, зрозумілість, доступність.

Додаткова інформаційність у науково-пізнавальних текстах досягається за рахунок зведення до мінімуму спеціальних термінів і дефініцій, уведення додаткових деталей, уточнень, пояснень, повторів, які забезпечують доступність викладу матеріалу.

Семантична зв'язність таких текстів створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і виражається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів. В основі членування змісту науково-пізнавальних текстів лежить логіка розвитку думки. Основним структурним компонентом у них виділяється абзац, який сигналізує про завершення одного смислового фрагмента і робить установку на сприймання іншого.

Науково-художні (інформаційні) тексти можуть бути представлені у різних форматах, наприклад, у вигляді суцільного або перерваного тексту (схеми, графіки, таблиці, діаграми, списки, запрошення, розклад тощо).

Як бачимо, художні і науково-художні тексти різняться іманентними властивостями, метою опрацювання на уроках, структурою і функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-художньому, науково-пізнавальному. Тобто, останні покликані передавати інформацію; мета їх читання – одержання і застосування потрібної інформації. За твердженням сучасних дослідників, до категорії інформаційного тексту можна віднести не лише науковий, науково-художній чи описовий текст, а й текст інструкції, реклами, текст з гіперпосиланнями на сайті тощо. [6; 13].

Важливою ознакою науково-художніх текстів є їх комунікативне спрямування, комунікативна сутність як важлива передумова для застосування технології діалогової взаємодії читача з текстом, автором твору не лише під час роботи з художніми текстами. Ці питання у науково-методичній літературі, на наш погляд, розроблено недостатньо. Діалогічна природа таких текстів посилює значущість реалізації комунікативно-мовленнєвого принципу на уроках літературного читання, що сприяє оволодінню учнями складниками ключової комунікативної компетентності: досвіду міжособистісної комунікації і, що дуже важливо, комунікації з джерелом інформації – текстом. Реалізація стратегії активної діалогічної взаємодії учня з науково-художнім текстом з опорою на відповідні текстові компоненти сприяє кращому осмисленню його змісту.

В організації науково-художніх текстів важливу роль відіграють компоненти, зорієнтовані на вибудовування стратегії втілення читача в сферу дискурсу, на організацію його діяльності з інтерпретації. Заголовок тексту – його ключова позиція. Заголовок встановлює зв'язок з іншими текстами і програмує низку асоціацій у читача, дає орієнтир, служить важливою опорою для вироблення стратегії сприймання змісту, розвитку важливих прогностичних умінь.

Заголовки, які мають форму запитань, а також риторичні запитання, особливі конструкції-звертання до читача по ходу розвитку змісту тощо, посилюють діалогічну сутність науково-художніх творів для молодших школярів, сприяють глибшому проникненню дитини у смислову тканину тексту. Наводимо приклади таких заголовків у чинних підручниках з літературного читання, а також у навчальних посібниках з позакласного читання: *“Чому кішка так часто вмивається?”*, *“Як “видіти” хмару?”*, *“Чи можна гуляти по Сонцю?”*, *“У яких птахів татусі стають няньками?”* (2-й клас), *Як жила книга за часів Київської Русі*, *“У що вірили наші предки”* *“Як сплять риби?”*, *“Який птах найбільший, а який найменший?”* (3-й клас), *“Як давно в Україні з’явився жовто-блакитний прапор?”* (4-й клас) Приклади запитань та звертань до читача у текстах: *“Собаки також умиваються, але чи можна порівняти їх у цьому з кішками?”* (*“Чому кішка так часто вмивається?”*), *“Абетка, азбука, алфавіт... Означають вони те саме. А навіщо ж тоді три слова?”* (А. Коваль *“Слова розповідають”*), *“Що залишається робити самотнім самцям?”*, *“Чим пояснюють учені таке відхилення від норми?”* (*“У яких птахів татусі стають няньками?”*, 2-й клас), *“Прислухайтесь до пташиного хору в лісах, парках, садах”* (О. Копиленко *“Найвеселіший місяць”*, 2-й клас), *“Якою б була ця земля?”* *“Якими були б ми?”* *Яке геніальне відкриття зробили наші пращури?”* (А. Коваль *“Наша мова”*, *“Згадай казкових героїв, які втрачали силу, коли відривалися від землі...”*) (*“У що вірили наші предки”*) (3-й клас).

Аналіз заголовків науково-художніх, науково-популярних творів у підручниках із літературного читання дає змогу виокремити такі його типи: *заголовки, що відображають основну тему чи проблему твору* (А. Коваль *“Слова розповідають”*, *“Наша мова”*, В. Дацкевич *“Як з’явилася друкована книга*, О. Михайлов *“Острів вулканів”*); *заголовки, що означають час дії, місце, простір дії* (Н. Забіла *“Древній Київ”*, О. Єфімов *“Як жила книга за часів Київської Русі”*, І. Крип’якевич *“Книги за княжих часів”*), *пов’язані з видатними постатями, історичними подіями, календарними датами* (*“Як давно в Україні з’явився жовто-блакитний прапор”*, *“Леся Українка: розповідь про письменницю”*) тощо.

Початкове ознайомлення учнів з науково-художнім текстом на уроках літературного читання має місце в 2 класі. Водночас на уроках із природознавства учні працюють із науково-пізнавальними текстами на щоденних заняттях. Важливо, щоб класовод застосовував методику опрацювання таких текстів із урахуванням їх особливостей. Окрім того, читання науково-художнього тексту має супроводжуватися диференційованою інструкцією чи допомогою педагога, залежно від рівня розвитку читацьких умінь школярів. Особливо значущим такий педагогічний супровід є для учнів з високим рівнем розвитку читацьких умінь (з метою подальшого їх успішного просування у читацькій діяльності), так і з недостатнім рівнем (для вирівнювання можливостей учнів у читанні й розумінні текстів).

З метою більш свідомого розрізнення науково-художніх текстів серед інших, розуміння їх відмінностей, доцільним є застосування прийому порівняння творів, схожих за змістом, але різних за функціонально-стильовими особливостями. Таку роботу можна проводити, починаючи з 2 класу. Для учнів є доступним порівняти, наприклад, тексти В. Скуратівського *“Процальний листопад”* і вірш В. Скомаровського *“Лісова колиска”*. В обох текстах йдеться про останній місяць осені. Зі змісту першого тексту (науково-пізнавального) учні роблять висновок, що у ньому автор нейтрально, без почуттів описує, чому цей місяць дістав таку назву, як він називається в інших місцевостях, які народні прикмети характеризують цю пору року. В поетичному творі поет зображує “падолист” з уживанням яскравих, образних висловів, які впливають на розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, сприяють повноцінному сприйманню у поезії художнього образу (*“ліс нудьгує без пташок”*, *“задрімав сухий листок”*, *“спить, немов в колісці”*).

У 3-4 класах прийом порівняння ускладнюється тим, що діти, з опорою на набутий читацький досвід роботи з художніми і науково-художніми текстами, можуть самостійно їх порівняти і розрізнити, аргументуючи свою відповідь.

Наприклад, уважно прочитай уривки з художніх і науково-пізнавальних текстів. Зазнач лише уривки з науково-пізнавальних текстів. Усно обґрунтуй свій вибір.

“Не відразу автомобіль отримав звичний для нас зовнішній вигляд.

Найпершою була машина з паровим двигуном, побудована у 1770 році французьким військовим інженером. Це був дерев'яний віз з величезним важким паровим котлом, який випускав клуби пари. Через 116 років талановитий німецький вчений Карл Бенц у Берліні запатентував триколісний автомобіль. Це був перший у світі автомобіль, що працював на бензині”. (З дитячої енциклопедії)

“Був я ще малесеньким пуп'янком і мені дуже захотілося побачити зиму. От як усі послули, я тихесенько відчинив віконце й визирнув. І, Боже ж мій, яку красу я там побачив! Дерев стояли в срібному прозорому вбранні, уквітчані кришталевими квітками, котрі здавалися чудовими гірляндами, що додавали деревам ще більшої краси. Земля теж була загорнута в дорогу блискучу матерію, убрану срібними зірочками. А маленькі куці були подібні до фантастичних квіток у якомусь зачарованому садку”. (За Б. Грінченком)

“У водоймах земної кулі живуть риби різних розмірів – від карликів до гігантів.

Найбільша риба на землі – китова акула. Вона має довжину 15-17 метрів і понад 20-30 тонн ваги. Своїми розмірами вона мало поступається китам – найбільшим тваринам на землі.

На відміну від інших акул, китова – не хижак, а мирна, лагідна риба”.

Під час первинного читання учнем науково-художнього тексту відбувається його цілісне, глобальне й елементарне аналітичне сприймання. На цьому етапі діти мають “вловити” загальний зміст, тексту, його тему (про що йдеться в тексті). Незважаючи на те, що перед учнями на цьому етапі не ставиться завдання зрозуміти деталі, все ж важливо, щоб вони під час первинного сприймання вчилися виділяти цікаві факти, події, власне, те, що саме привернуло їхню увагу.

Важливими уміннями, які істотно впливають на рівень повноти осмислення науково-художнього тексту, є встановлення причиново-наслідкових зв'язків, здатність зробити висновки за прочитаним. Варто звернути увагу на те, що для більшості учнів 2 класу ці уміння є поки що непосильними. Водночас відповідна робота все ж має проводитися. Наприклад, спочатку діти ознайомлюються з поняттями “причина” і “наслідок”, відпрацьовують їх розуміння на матеріалі складнопідрядних речень. (“Коли температура повітря стала вищою, сніг відразу почав танути”; “Через те, що Сонце має величезну силу тяжіння, воно утримує планети навколо своєї орбіти”). Далі учні з допомогою вчителя під час аналізу твору вчать розпізнавати послідовні і причинові зв'язки в тексті, відповідаючи на запитання: “що відбулося?”, “чому?”, аналізувати у контексті синтаксичні конструкції із словами “тому що”, “через те що”, “з тих пір” тощо.

Необхідною передумовою оволодіння цим умінням є цілісне розуміння школярами змісту тексту, окремих його частин, виділення в них істотних ознак предметів чи явищ.

У 3-4 класах школярі здатні самостійно знайти в тексті важливі ключові слова, словосполучення, речення, які допомагають простежити опис явища, певного факту, події і на цьому ґрунті побудувати смисловий ланцюжок читання, потім об'єднати їх у смислові блоки. Як вже зазначалося, цьому сприятиме абзац, який сигналізує про завершення одного смислового повідомлення і початок іншого.

Після цього учень продумує найбільш точні формулювання пунктів плану, який швидше за все у науково-художньому тексті виступає як засіб усвідомлення логічного змісту. Його складання вимагає не стільки застосування мовленнєвих умінь, скільки читацьких.

Окремо варто сказати про прийом перечитування, який є обов'язковим під час роботи з будь-яким видом тексту, і особливо, з науково-пізнавальним. Це дасть змогу учневі, осмислити текст цілісно, глибше зрозуміти ознаки понять, явищ, узаємозв'язки між ними.

Сьогодні ми є свідками того, що у більшості наших учнів після першого прочитання відсутня потреба в перечитуванні тексту, а також окремих його частин із метою пошуку

відповіді на поставлене запитання чи потрібної інформації. Як наслідок, школяр дає неточну, неправильну, розпливчасту відповідь або домислює, фантазує, спираючись на свій життєвий досвід. Аналогічний результат маємо і під час виконання домашніх завдань, коли учень один раз, почасти неуважно, читає умову завдання чи математичної задачі. Приблизне, неточне розуміння, якщо воно входить у звичку, буде негативно впливати на рівень навчальної діяльності дитини загалом.

Якщо в науково-пізнавальному тексті описується один факт, явище, історична подія і необхідно, щоб учні визначили головну інформацію про цей факт чи подію, вони мають виконати низку послідовних, взаємопов'язаних навчальних дій. А саме:

- прочитати заголовок, визначити орієнтовну тему (про що йтиметься в тексті);
- прочитати текст, поділити на смислові частини (абзаци);
- перечитати кожну частину, зрозуміти, про що головне йдеться в кожній;
- виділити ключові поняття, терміни, у т.ч. незнайомі;
- знайти зовнішній опис предмета, об'єкта, явища;
- визначити за текстом, які ознаки має, наприклад, предмет, явище;
- визначити взаємозв'язок цього предмета з іншими;
- встановити причиново-наслідкові зв'язки;
- дати свою оцінку, висловити своє ставлення до змісту; усвідомити, яка інформація виявилася новою, яка – знайомою, відомою раніше;
- вирішити, з якою метою автор зробив це повідомлення, описав цей факт, явище; які висновки з цього можна зробити.

Як показує шкільна практика, самостійно опрацювати текст, застосовуючи таку послідовність дій, учні здатні наприкінці 3-го та в 4 класі. Школярі 2-х класів опрацюють науково-пізнавальні тексти за допомогою та під керівництвом учителя.

Більш складними є науково-художні, науково-пізнавальні тексти, у яких факти чи явища описуються у порівнянні. Тоді аналіз змісту такого тексту проводиться у контексті застосування цього уміння. Визначаючи опорні слова, учень має звернути увагу одночасно на два факти і паралельно (вибравши різні позначення) здійснювати сортування змісту (мовного матеріалу), який характеризує кожний факт чи подію; визначити, що в них (фактах) є спільного, чим вони різняться. Після цього школяр робить загальний висновок.

Після того, як учень розбереться у взаємозв'язках, взаємозалежностях смислових частин, він встановлює, які факти є основними, головними. Тут застосовується прийом виділення та співставлення істотної і неістотної для розуміння головного, інформації. Тобто учень робить аналітичний висновок, з якою метою був написаний цей текст, що основне розкрив автор змістом.

На рефлексивному етапі роботи з текстом, школярі колективно обговорюють, яку нову інформацію вони одержали з цього тексту, для чого потрібно це знати і де можна застосувати знання в навчально-пізнавальній діяльності і в життєвому досвіді.

Вагоме місце у контексті набуття читацького досвіду і повноти сприймання змісту науково-художніх, науково-пізнавальних текстів має формування в учнів умінь самостійної постановки запитань різного рівня осмислення тексту:

- пізнавальні запитання на виявлення загального, безпосереднього, емоційного сприймання змісту, встановлення значень окремих понять, термінів, словесних формулювань;
- запитання-опори, що стосуються переважно тих частин тексту, у яких легко виділяються мікротеми, основна думка і які важливо запам'ятати, знати для відтворення змісту;
- постановка запитань-передбачень, метою яких є поглиблене розуміння змісту, встановлення смислових зв'язків між окремими частинами тексту, самостійне узагальнення або конкретизація основних понять, явищ, фактів, усвідомлення новизни одержаних знань, їх застосування на предметному і міжпредметному змісті.

Відповідно до чинної Типової освітньої програми НУШ-1 (3-4 кл.) на завершенні навчання у початковій школі здобувач досягає таких основних освітніх результатів стосовно опрацювання науково-художніх текстів:

- *самостійно ознайомлюється з текстом; орієнтується у його змісті (усвідомлює зміст заголовка, прогнозує орієнтовний зміст тексту, виділяє нові поняття, терміни, з'ясовує їх значення); визначає тему;*
- *називає ознаки, які вказують на приналежність тексту до науково-художнього (відсутність емоційних оцінок, наявність наукових фактів, понять, термінів, графічної інформації);*
- *виділяє і розкодовує графічну інформацію, що міститься в тексті; усвідомлює її, перетворює графічну інформацію (схеми, таблиці, графіки) в текстову; пояснює, які частини змісту тексту супроводжує ілюстративний матеріал;*
- *156здійснює смислово компресію змісту тексту: виділяє ключові поняття, поділяє текст на смислові частини, робить узагальнення інформації, у т.ч., що міститься в різних частинах тексту; визначає мікротеми, добирає до них заголовки, складає план; стисло відтворює зміст тексту з опорою на план;*
- *висловлює власне судження щодо змісту тексту: формулює власні думки за змістом тексту, доводить і підтверджує їх фактами з посиланням на текст; пояснює, які нові знання, цікавий досвід здобув/здобула [8].*

Окрім того, школярі на основі свого життєвого досвіду, одержаних знань навчаються критично ставитись до інформації, що міститься в тексті, виявляти сумнівну, недостовірну і знаходити шляхи пошуку достовірних фактів у відповідних джерелах; використовувати формальні елементи науково-художнього тексту, наприклад, підзаголовки, рубрики, виноски для пошуку потрібної інформації; працювати з декількома інформаційними джерелами, порівнювати одержану інформацію тощо.

Успішному досягненню цих результатів сприятиме дотримання в освітньому процесі таких педагогічних умов:

- врахування класоводами під час роботи характеристик науково-художніх текстів, застосування доцільно обґрунтованих методів і прийомів їх опрацювання;
- посилення уваги до формування в учнів загальнопредметних умінь, які є визначальними для смислового сприймання науково-художніх текстів;
- диференційований кваліфікований педагогічний супровід із боку дорослого з урахуванням рівнів читацької зрілості учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. Ємець А.А. Методика роботи з науково-художніми творами в початкових класах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К., 2001. 18 с.
3. Попова О.В. Психолінгвістическое моделирование процессов восприятия научно-учебного текста: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филолог. наук. Кемерово, 2012. 24 с.
4. Романичева Е.С. Миссии-задачи чтения и их реализация в школьном филологическом образовании // Филология и культура. 2012. № 3. С. 274-277.
5. Савченко О.Я. Розуміння молодшими школярами літературних текстів: сутність процесу і засоби формування // Початкова школа. 2017. № 8. С. 48-57.
6. Санина С.П. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 83-91.
7. Сметанникова Н.Н. Чтение для воспитания: исследования русской ассоциации чтения (РАЧ) // Материалы семинара "Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности". Вып. 2. Под ред. В.А. Лекторского. М., 2011. С. 103-118.

8. Типова освітня програма для учнів 3-4 класів [електронний ресурс] <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
9. Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа. 1988. № 11. С. 52-58
10. Чепелева Н.В. Психологічна характеристика діалогічного тексту // Психологія: зб. наук. праць. К., 2000. Вип. 1(8). С. 3-8 .
11. Шелестюк Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. №2. С. 85-90.
12. Glenberg A.M. How Reading Comprehension is Embodied and Why That Matters // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 5-18.
13. Martin M. O., Mullis I. V. S., Hooper M. (eds) (2017) Methods and Procedures in PIRLS 2016 / Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html> .

The article describes the essential characteristics of semantic perception, immanent properties of scientific literary texts, including features of content and structure for primary school pupils, semantic connectivity, additional information, minimization of special terms and definitions, introduction of additional details, clarifications, explanations, repetitions, which ensure the availability of material presentation.

The purpose and methods of working with scientific literary texts in primary school, their significance for the development of logical, conceptual thinking of pupils are analyzed. Particular emphasis is placed on the age peculiarities of perception of such texts by primary school pupils; the natural dominants are singled out which are connected with the level of development of the components of pupils' thinking activity: analysis, synthesis, generalization, comparison, ability to predict, self-regulation, and reflection; objective and subjective difficulties of working with scientific literary texts in school practice are highlighted; the levels of understanding by pupils at different stages of learning are described.

The content of the article also reveals some aspects of the application of the technologies of phased studying of the content (at the stages of pre-text, text, post-text activity), the dialogue interaction of the pupil with the text in the grades 2-4 (prediction of the content based on different kinds and types of titles, rhetorical questions, special constructions referring to the reader in the course of the content, key words, non-verbal components, using comparative techniques, plotting, individual forming of questions by pupils, identifying of cause-effect relationships, determination and comparison of essential and non-essential information for understanding the main items, rereading) for the purpose of in-depth understanding of scientific literary texts.

The main expected results, which are achieved by primary school pupils according to the requirements of the current curriculum, are presented in relation to working with scientific literary texts at the completion of primary school education.

Key words: *primary schoolchildren, semantic reading, scientific literary text, age peculiarities of perception, methods of working with text, main expected results of learning.*

Олеся Мартіна
Olesia Martina

НАСТУПНІСТЬ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МОВЛЕННЕВО- ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

CONTINUITY OF SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR PUPILS IN SPEECH-GAME ACTIVITY

У статті описано методику формування мовленнєвих умінь старших дошкільників та учнів початкових класів засобами ігрових технологій, а також принцип наступності й перспективності у використанні методів і форм навчальної роботи з дошкільниками й молодшими школярами; обґрунтовано педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності.

Ключові слова: мовленнєво-ігрова діяльність, навчальна діяльність, мовленнєва діяльність, мовленнєві вміння, мовленнєва ситуація, мовна особистість, комунікативна компетентність, зв'язне мовлення, комунікативно-мовленнєві уміння.

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, дітей необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування [2, с. 25].

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії. Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції, яка продовжує свій розвиток у початковій школі [1, с. 21].

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними і дітям дошкільного віку, і школярам обмежують безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника як дошкільного навчального закладу, так і випускника початкової школи.

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дитини посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, та ін.), сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко,

Т. Маркова, Д. Менджерицька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.). Однак, аспекти ігрового потенціалу у процесі формування мовленнєвих навичок і, зокрема, зв'язного мовлення дошкільників, залишаються поза увагою науковців.

Мета статті – описати методику формування мовленнєвих умінь старших дошкільників та учнів початкових класів засобами ігрових технологій, що ґрунтується на особистісно зорієнтованій моделі взаємодії її учасників (учителів та учнів).

Зважаючи на вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, де переважають ігрові інтереси, довільна поведінка, наочно-образний характер мислення, практичне ставлення до розв'язування завдань, доцільно в поурочній роботі з кожного предмета застосовувати елементи гри в поєднанні з бесідою, елементами самостійної роботи, спостереженням. Заняття-ігри різних типів (індивідуальні, індивідуально-групові та групові) є провідною формою навчання учнів рідної мови та розвитку мовлення. Дітям подобаються ті види навчальної діяльності, які дають їм матеріал для роздумів, можливість виявляти ініціативу і самостійність, потребують інтелектуального напруження, винахідливості та творчості. “Гра є найсприятливішою атмосферою для спілкування, тому заняття з розвитку мовлення слід проводити цікаво, захоплюючі та ігрові форми на добре знайомому матеріалі. Дитина починає гратися у ранньому віці, коли ще не може виконувати найпростішого трудового процесу. Гра для неї – супутник життя оскільки дитина, граючись, живе і, живучи, грається. У процесі ігрової діяльності у дітей розвивається самостійність у мисленні, творчі задатки, такі життєво необхідні якості, як кмітливість і винахідливість” [4, с. 24-26].

Гру як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давніх-давен. Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних установах. У сучасній школі, що робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується в таких випадках:

- як самостійні елементи в технології для засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмета;
- як елемент більш загальної технології;
- як урок або його частини (введення, контроль);
- як технологія позакласної роботи.

Поняття “ігрові педагогічні технології” містить досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності [3, с. 21].

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій під час визначення форми занять відбувається за такими основними напрямками:

- дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність підкоряється правилам гри;
- навчальний матеріал використовується в якості її засобу;
- у навчальну діяльність уводиться елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове;
- успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Зацікавити школярів мовою як предметом навчання можна передусім шляхом уникнення одноманітності, шаблону і схематизму в роботі над словом, позбавлення учнів необхідності нудно зубрити визначення і правила. Чітке і доказове опрацювання мовних явищ та варіювання форм, методів і прийомів навчання, адекватних виучуваним фактам, є тими чинниками, які збуджують пізнавальний інтерес і стимулюють самостійне мислення школярів. У зв'язку з цим має бути належно оцінена роль і місце у навчальному процесі цікавих мовних матеріалів.

Урок має бути насичений такими вправами й іграми, які б дали змогу чергувати види діяльності учнів. Організм дитини потребує рухів, тому загальмованій під час уроку руховій енергії дітей необхідно дати вихід. Ігри на уроках мови, підпорядковані загальному навчальному завданню, допомагають розрядити обстановку на уроці, стимулюючи розумову активність учнів.

Формування навчальної діяльності починається із усвідомлення того, що учень виконує певні дії для того, щоб навчитися чогось, з формування бажання вчитися. Метою ігрової діяльності є емоції, розвага, мало усвідомлені цілі. Навчальною метою є потреба в знаннях, а от спосіб здобуття цих знань може бути більш або менш привабливим. Диференціація ігрових і навчальних цілей настає у дошкільника не одразу. Навчальні завдання часто ставляться дошкільнику в ігровій формі, що забезпечує емоційність, привабливість учіння. Це дає змогу йому долати труднощі в процесі учіння. Дослідники вказують на можливість формування в дітей дошкільного віку передумов, а не самих компонентів навчальної діяльності [5, с. 36].

В ігровій діяльності відбувається пошук предметів-замісників і символічне зображення предметних дій, що передають характер відносин між людьми, форми і типи їхнього спілкування. Ігрова діяльність тренує знакову функцію: заміщення знаками і знакові дії. Ігрова діяльність виступає засобом пізнання культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв. Відтак, у дитячих іграх яскраво відображується взаємозв'язок національної культури народу і його мови, взаємозв'язок пізнання, спілкування і діяльності дитини, що і становить сутність мовленнєво-ігрової діяльності.

Мовленнєво-ігрова діяльність проходить у вигляді ігор-занять, у ході яких педагог може використовувати й інші види діяльності. У процесі організації цього виду діяльності максимально використовуються ігрові методи і прийоми навчання: дидактичні і народні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, ігрові діалоги, драматизації тощо. Навчання мови як діяльності передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, художню, театралізовану тощо. Це сприятиме створенню основи для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини (спостереження у природі, ліплення з глини, малювання фарбами) та в активній захоплюючій діяльності.

Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички. Як форма навчання дітей, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції. Педагог одночасно виступає і вчителем, і учасником гри. Він учить і грає, а дитина, граючись, навчається. Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. Для забезпечення цього процесу учитель повинен подбати про ускладнення ігор, тобто варіативність ігор. Відтак, керівництво учителя іграми дітей носить опосередкований характер. При цьому зберігається пізнавальна функція мовленнєво-ігрової діяльності, адже у процесі цієї діяльності діти закріплюють, систематизують знання. У кінцевому результаті мовленнєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження [3, с. 16].

Усі ці функції тісно взаємозв'язані і виступають в єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Отже, гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості.

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюються доброзичлива атмосфера, бадьорий настрій, бажання вчитися. Процес створення гри містить ряд етапів:

а) вибір теми гри;
б) визначення теми й завдань гри;
в) підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка наочності, проведення гри, підведення підсумків).

Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:

а) ігри мають відповідати навчальній програмі;
б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
в) відповідність гри віковим особливостям учнів;
г) різноманітність ігор;
д) залучення до ігор учнів усього класу.

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Ігри можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними.

Проте існують і обмеження для проведення дидактичних ігор: нову гру не варто вводити, якщо учні недостатньо знають тему. Недоцільно впроваджувати ігри на підсумкових уроках, якщо вони не використовувались у процесі навчання. Не слід застосовувати ігри з тих предметів і програмних тем, де вони не можуть дати позитивного ефекту.

Пам'ятаючи ці обмеження, кожен учитель має все ж керуватися настановою В. Сухомлинського про те, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку учнів.

Граючись, діти вчитимуться читати, писати, конструювати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, робити самостійні висновки, обґрунтовувати їх.

Якщо спочатку учень зацікавиться лише грою, то дуже швидко його вже цікавитиме пов'язаний з нею матеріал, в нього виникне потреба вивчити, зрозуміти, запам'ятати його, тобто дитина почне готуватися до участі в грі. Гра дає змогу легко привернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається.

Дидактичні ігри на уроках української мови можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування обчислювальних, графічних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання.

Дидактичні ігри добираються відповідно до програми. В іграх будь-якого предметного змісту ставляться конкретні завдання. Так, якщо на уроці учні мають ознайомитися з принципом утворенням дієслівно-іменникового словосполучення, то й дидактична гра підпорядковується цій меті, сприяючи розв'язуванню поставленого завдання.

У дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз й синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають умінь висловлювати свою думку в зв'язній і зрозумілій формі, використовуючи відповідну термінологію.

Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту навчальної програми, вчитель повинен чітко спланувати діяльність учнів, спрямовувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, учитель надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає учнів до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність і творчі думки, і дії, і переживання за себе. Команду чи весь колектив – усе, без чого не можлива ігрова діяльність.

Вікові особливості дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів школи мають значну подібність, цим зумовлюється необхідність дотримання наступності у формах і методах навчальної діяльності з цими віковими групами дітей. У навчально-виховній роботі з ними важливо встановити наступність не лише у змісті навчання й виховання, а й у формах, методах та прийомах навчання.

Отже, гра посідає важливе місце в житті дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку. Вона є природним станом, потребою дитячого організму, засобом спілкування й спільної діяльності дітей. Гра створює той позитивний емоційний фон, на якому всі психічні процеси проходять найбільш активно. Вона виявляє індивідуальні здібності дитини й дає можливість визначити рівень її знань і уявлень.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І. Вплив гри на розвиток особистості // Початкова освіта. 2002. №8(152). С. 8.
2. Бадер В.І. Взаємозв'язок розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів. Автореф. дис. д-ра пед. наук. Київ, 2004. 36с.
3. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 . Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.
4. Богущ А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : Навч. посібник. Київ : Вища школа, 1993. 327с.
5. Варзацька Л.О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл: [методичний посібник] Київ : Юніверс, 2000. 144 с.
6. Жорник О.М. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності // Рідна школа. 2000. №3. С. 37-39.

The article deals with the methodology of formation of senior pre-schoolers and junior pupils' speech skills by means of game technologies, as well as the principles of continuity and perspective in the use of methods and forms of educational work with pre-schoolers and junior pupils. The pedagogical conditions of development of children's connected speech in speech-game activity are substantiated.

Communication is one of the first activities to be acquired by a child in ontogenesis; it is a universal condition for the development of personality in pre-school period. In the process of diverse communication within game activity, the child cognizes natural, substantive and social surrounding world in its integrity and diversity; forms and reveals his / her own inner world, assimilates and creates cultural values, while being an active subject of interaction.

In the basic component of pre-school education, the aim of speech development of preschool institution graduate is determined as the formed level of his / her communicative competence, which continues to develop in primary school. Teaching of the native language is organised on the basis of personality-oriented approach, which takes into account the child's level of language development and abilities, individual characteristics of each child and stimulates the individual's creative self-expression.

Taking into account junior pupils' age characteristics, such as game interests, voluntary behaviour, visual-figurative thinking, practical attitude to solving tasks, it is expedient to use game elements in conversation, independent work, and observations. Child's speech development is the main tool to establish contact with the environment and be involved in the process of socialization.

Key words: *speech-game activity, educational activity, speech activity, speech skills, speech situation, language personality, communicative competence, connected speech, communicative-speech skills.*

Наталія Мелекєсцева
Nataliia Mieliekiestseva

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO JUNIOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

У статті обґрунтовано актуальність навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Наголошено на необхідності формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи як складової їхньої професійної компетентності. Описано підходи до навчання іноземної (англійської) мови молодших школярів з порушеннями слуху та мовлення, схарактеризовано труднощі, які виникають під час оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетентністю, та запропоновано шляхи їх усунення.

Ключові слова: навчання іноземної мови, іншомовна комунікативна компетентність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна компетентність вчителя іноземної мови, початкова школа.

Пріоритет Нової української школи – забезпечення рівних прав на якісну освіту для всіх дітей, зокрема й дітей з особливими освітніми потребами, які мають психічні або фізичні порушення та потребують спеціальних чи додаткових умов навчання й виховання. Відтак значної актуальності набуває інклюзивне навчання як засіб інтеграції таких дітей у суспільство та забезпечення можливості навчатися спільно з однолітками.

Реформування у сфері інклюзивної освіти відображає нову філософію державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами та передбачає створення освітнього середовища, здатного забезпечити реалізацію й успішну соціалізацію кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. У «Концепції Нової української школи» зазначено: «Держава створює умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на усіх її рівнях з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» [6, с. 29].

В умовах інклюзивного навчання постає питання про вивчення іноземних мов, володіння якими на сучасному етапі розвитку суспільства є життєво необхідним умінням особистості XXI століття. Учені переконують, що вивчення іноземної мови має позитивний вплив на розвиток дитини з особливими освітніми потребами: сприяє розвитку психічних функцій дитини – її пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви, а також забезпечує її соціальні й особистісні потреби. Іншомовленнева діяльність сприяє пізнанню дитиною світу та себе, залученню до загальнолюдської культури через спілкування новою для неї мовою.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що різноманітні аспекти інклюзивного навчання іноземної мови висвітлено здебільшого зарубіжними вченими. Це пояснюється тим, що інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами в багатьох країнах світу, зокрема в Канаді, Великобританії, США, Данії, Італії, Бельгії, Швеції, є досить розвиненою та функціонує ще з кінця XX століття. В Україні питання навчання іноземної мови дітей з особливостями психофізичного розвитку досліджено у працях О. Волошиної, Н. Дмитренка, О. Казанічер, І. Каминіна, Н. Тучиної, К. Шапочкіної, Н. Щерби та інших науковців. Водночас

бракує розвідок, присвячених проблемі інклюзивного навчання іноземної мови в початковій школі, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – схарактеризувати особливості навчання іноземної мови молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з вадами слуху та мовлення.

Мета наукової розвідки передбачає розв'язання таких завдань: 1) обґрунтувати необхідність формування інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи; 2) описати сучасні підходи до навчання іноземної мови молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями слуху та мовлення; 3) схарактеризувати труднощі, які виникають під час оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетентністю, запропонувати шляхи їх усунення; 4) сформулювати загальні поради щодо інклюзивного навчання іноземної мови в початковій школі.

Підготовка педагогічного персоналу до роботи в інклюзивній школі повинна здійснюватися як в умовах чинних закладів загальної середньої освіти, так і під час навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Тому навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами актуалізує формування в майбутніх учителів іноземної мови початкової школи *інклюзивної компетентності* як складової їхньої професійної компетентності. За визначенням О. Казанічер, це інтегративне особистісне утворення, що забезпечує здатність здійснювати навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами разом з їхніми здоровими однолітками в умовах закладу загальної середньої освіти. Інклюзивна компетентність вчителя іноземної мови виявляється в умінні враховувати під час організації освітнього процесу різні можливості та здібності школярів до вивчення іноземної мови, різні рівні володіння учнями іноземною мовою та прогнозувати можливі труднощі під час її опанування. Окреслені вміння забезпечують розвиток учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища засобами іноземної мови та іншомовної культури [3, с. 414].

Теоретико-методологічною основою формування інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови є такі підходи:

- аксіологічний – формування ціннісної позиції педагога, розуміння й утвердження цінності людського життя, його збереження, попередження негативного ставлення до дітей з особливими потребами;
- антропологічний – системне уявлення про людину на основі даних різних наук (анатомії, фізіології і патології людини, філософії, логіки, психології тощо) в умовах інклюзивної освіти та врахування особливостей кожної дитини під час організації освітнього процесу;
- цілісний – з'ясування внеску окремих компонентів у розвиток особистості як системного цілого;
- особистісно зорієнтований – врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, створення умов для особистісного становлення, розкриття здібностей і можливостей, виховання вольових якостей тощо;
- діяльнісний – вивчення готовності вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, оптимізація способів її розвитку, визначення шляхів її практичного вдосконалення;
- диференційований – врахування соціально-психологічних особливостей учнів з особливими освітніми потребами, визначення змісту та добір форм навчання для певної категорії учнів;
- компетентнісний – здатність і готовність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів з урахуванням потреб усіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору [1, с. 145-146].

Інклюзивне навчання як гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти передбачає врахування типу порушень психофізичного розвитку, відповідно до якого визначають зміст і методи роботи з дитиною.

Аналіз теоретичних джерел виявив різні підходи до класифікації порушень психофізичного розвитку. Про неоднозначність поглядів учених свідчить і різна термінологія для означення категорії дітей з особливими освітніми потребами. Так, у науково-методичній літературі та нормативних документах використовують такі терміни: діти з психофізичними порушеннями; діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти з обмеженими можливостями життєдіяльності; діти, які потребують корекції психічного та / або фізичного розвитку. Загалом ці терміни функціонують як синонімічні.

Варто зауважити, що термін “спеціальні освітні потреби” охоплює не лише категорію дітей з порушеннями фізичного чи розумового розвитку, а й обдарованих дітей і дітей, які мають труднощі у навчанні, спричинені соціальними, економічними, політичними чинниками тощо. Навчання таких учнів теж потребує спеціальної організації освітнього процесу з метою розкриття їхніх потенційних можливостей і творчої самореалізації.

У нашій роботі увагу зацентовано на особливостях навчання іноземної мови молодших школярів із порушеннями психофізичного розвитку. За основу беремо класифікацію психофізичних порушень за видом (нозологією): порушення слухової функції (глухі, слабчуючі, пізно оглухлі діти); виразні порушення зору (сліпі, слабкозорі діти); важкі мовленнєві порушення (діти-логопати); стійкі порушення інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (розумово відсталі діти); затримка психічного розвитку (діти із ЗПР); порушення опорно-рухового апарату (діти з вадами опорно-рухового апарату); емоційно-вольові розлади (діти з вадами емоційно-вольової сфери); комплексні порушення декількох функцій [5, с. 11].

Навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами вимагає від учителя врахування видів психофізичних порушень учнів та адаптацію освітнього процесу на основі принципів індивідуалізації та диференціації.

Принцип диференціації на уроці іноземної мови передбачає диференціацію змісту завдання та його формулювання, диференціацію способів виконання й диференціацію способів контролю. Диференційований підхід до презентації завдання виявляється в різних способах його пред'явлення (усний, письмовий, зоровий, комбінований), використанні додаткових зорових опор (текстуальних чи ілюстративних), паралінгвальних засобів (міміки, жестів), усних вербальних опор (додаткового роз'яснення, нагадування про алгоритм виконання тощо). Диференціація способу виконання завдання учнем відбувається через варіювання складності завдання, наприклад, деякі учні пишуть твір про свою родину, іншим надається план цього твору, ще інші письмово відповідають на питання про свою сім'ю або заповнюють пропуски в поданому тексті інформацією про свою родину чи заповнюють анкету, деякі інші зображують своє генеалогічне древо або малюють портрети членів сім'ї, подаючи мінімальні відомості про них. Перевірка й оцінювання виконання завдання теж диференціюється: учень може відповідати повними розгорнутими реченнями або надавати однослівні відповіді, демонструвати розуміння прослуханого шляхом виконання вербальних тестових завдань множинного вибору, вибору відповідного малюнка чи розташування серії зображень у правильному порядку, складання ментальної карти, запису аудіоповідомлення, демонстрації карток тощо. Для виконання тесту учням з особливими освітніми потребами може надаватися більше часу [4, с. 648].

Індивідуалізація освітнього процесу з іноземної мови в умовах інклюзивної освіти передбачає знання психофізичних порушень учнів, розуміння можливих проявів відмінностей у навчанні та поведінці дітей, які належать до певної категорії, усвідомлення їхніх особливостей та адаптація методики навчання.

Як приклад, розглянемо специфіку організації навчання іноземної (англійської) мови молодших школярів із порушеннями слуху та мовлення.

Під час навчання іноземної мови *дітей з порушеннями слуху* варто пам'ятати, що їхнє сприйняття мови та оволодіння нею відрізняється від того, як сприймають і засвоюють мову

діти з нормальним слухом. Діти з порушеннями слуху отримують інформацію здебільшого через зоровий канал і мають більш розвинену зорову пам'ять, тому під час вивчення іншомовного лексико-граматичного матеріалу необхідно використовувати наочність (малюнки, фото, реалії, відеопрезентації, таблиці, схеми, діаграми, роздатковий матеріал). При всіх типах порушення слуху відбувається зниження сприймання, переробки, зберігання та використання інформації. Особливості довільного і мимовільного запам'ятовування наочного матеріалу впливають на стійкість і тривалість зберігання матеріалу в пам'яті, тому доцільно домагатись якомога більшої кількості повторень, а також використовувати мнемічні прийоми із застосуванням наочності, заучування слів у реченні, ігор тощо.

Найбільш складним аспектом оволодіння мовою цією категорією учнів є розвиток фонематичного слуху й артикуляційних навичок, тому важливо навчати учнів транскрибувати та більшу увагу приділяти виконанню вправ на розрізнення фонем у мінімальних парах, вимову звуків із використанням люстерка. Для розвитку слухового сприйняття варто застосовувати різноманітні аудіовізуальні навчальні матеріали, мультимедійні засоби, що полегшують активне сприйняття інформації та підвищують мотивацію до навчання. Фонетичні помилки, характерні для учнів з порушеним слухом під час вивчення англійської мови, часто пояснюються наявністю в них дефектів у рідній мові.

Під час аудіювання аудіоматеріали варто замінити відеоматеріалами, так як дітям із порушеннями слуху необхідно бачити артикуляцію мовця. Робоче місце учня має бути розташоване так, щоб він добре бачив обличчя вчителя, і потрібно вимагати від дитини, щоб вона завжди дивилася на вчителя чи інших учнів у момент мовлення. Усні інструкції варто промовляти дещо уповільнено, послуговуватися короткими реченнями, використовувати зорові опори, наприклад, піднята рука може бути сигналом до припинення розмов в класі, демонстрація певних малюнків може означати різні режими роботи. Вчитель повинен стежити за тим, чи почула й зрозуміла дитина інструкції, попросивши учня повторити, продовжити або навести приклад: *Repeat, please! Continue, please! Give an example.*

Важливого значення під час навчання іноземної мови дітей із порушеннями слуху набуває навчання писемного мовлення, яке є основним засобом оволодіння мовою, адже забезпечує формування письмового образу слова. Під час читання необхідно приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів, забезпечувати повне розуміння тексту, допомагати учням із проблемами слуху опановувати прийоми довільного запам'ятовування (поділ тексту на частини, виділення в ньому опорних смислових пунктів тощо).

Під час оволодіння усним мовленням вимоги до монологічного висловлювання учнів із вадами слуху знижуються, дозволяється застосовувати візуальні та вербальні опори. Ефективним є використання картинок для розвитку усного зв'язного мовлення учнів: складання окремих речень, формування однієї розповіді простими реченнями із двох чи трьох слів. Організація діалогічного мовлення дещо утруднена – важко спрогнозувати відповідь співрозмовника, тому актуальним є відтворення рольових діалогів з обмеженою кількістю лексико-граматичного матеріалу, наприклад, для вираження таких комунікативних намірів, як згода, вдячність, звернення уваги.

У зарубіжній практиці знаходимо цікаву техніку роботи з дітьми, що мають порушення слухової функції, що полягає в застосуванні схематичного плану уроку, з опорою на який діти мають можливість стежити за тим, що вони зараз роблять і над чим ще мають працювати.

Окреслені методичні прийоми варто застосовувати й під час навчання іноземної мови дітей з мовленнєвими порушеннями, часто спричиненими порушеннями слухової функції. Ця категорія дітей теж має труднощі у сприйманні мовлення – розумінні думок інших людей, а також у продукуванні мовлення – вираженні власної думки.

Проблеми під час рецепції іноземної мови виявляються в тому, як діти чують та розуміють мовлення. Ці особливості часто призводять до нерозуміння думок інших осіб і неадекватності

мовленнєвої поведінки. Проблеми сприймання мовлення спричиняють нерозуміння інструкцій, абстрактних понять, змісту зв'язного тексту тощо.

Проблеми під час говоріння виявляються в неправильній артикуляції деяких звуків, заміні одних звуків іншими, що утруднює розуміння та робить мовлення нечітким. Навчаючи вимови англійських фонем, доцільно використовувати ігрові прийоми. Наприклад, щоб вимовити звук [w], дітям можна запропонувати дмухнути на уявну кульбабку або ж задути уявну свічку, а після цього відразу посміхнутися. Учитель наголошує, що губи повинні мати округлу форму. Далі необхідно за допомогою люстерка закріпити візуальну позицію губ і з допомогою скоромовок практично відтворювати звук [w]:

Why do you cry, Willy? Why do you cry?

Why Willy? Why Willy? Why, Willy? Why?

При тренуванні вимови звука [ŋ] запропонуємо дітям попірнати – закрити носики і вимовити звук [ŋ]. Треба притиснути язик, як лопатку, до верхнього піднебіння й пропустити звук через ніс. Нагадуємо дітям, що язик повинен торкатися альвеол («горбиків» за верхніми зубами), а не зубів.

Hungry.

Is hungry.

Ben is hungry.

Ben is angry when he is hungry.

Вправляючись у диференціації фонем, ефективними є карткові ігри та лото, мета яких – з'єднати однакові звуки, склади / слова, що римується тощо.

Діти з порушеннями мовлення часто мають труднощі у вираженні власної думки – не дотримуються порядку вживання слів у реченні, що є важливим в англійській мові, не здатні відтворити правильний порядок подій, не завжди адекватно вживають граматичні структури та лексику відповідно до контексту. Труднощі в організації мовленнєвої поведінки, поясненні явищ та описі подій позначаються на спілкуванні дітей мовленнєвими порушеннями, ускладнюють розуміння їх іншими учнями, через погане володіння комунікативними засобами таким дітям важко взаємодіяти з іншими дітьми та долучатися до дискусії в класі.

Діти з порушеннями мовлення часто невпевнені та соромляться говорити перед класом, тому варто стимулювати їхню мовленнєву активність і заохочувати до комунікативної діяльності – не змушувати повторити неправильно вимовлене слово, допомогти завершити думку, концентрувати увагу на повідомленні учня, а не на граматиці, дозволяти використовувати альтернативні способи комунікації (жести, письмо, малюнки).

Для дитини з порушеннями мовлення важливим є аудіальне та візуальне сприйняття інформації, а прослуховування текстів, діалогів чи перегляд коротких відеороликів та презентацій дозволяють створити для молодшого школяра сприятливі умови для засвоєння іноземної мови.

Зважаючи на специфіку оволодіння іноземною мовою молодшими школярами з особливими освітніми потребами, сформулюємо загальні поради щодо інклюзивного навчання іноземної мови:

- диференціація та індивідуалізація освітнього процесу з іноземної мови, адаптація програми з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та можливостей учнів;
- формування іншомовних лексичних, граматичних і фонетичних навичок на основі завдань, що забезпечують запам'ятовування нових слів і застосування їх у мовленні;
- вправлення в усіх видах мовленнєвої діяльності з дотриманням чіткої послідовності: рецептивні вправи – репродуктивні вправи – продуктивні вправи;
- використання здоров'язберігаючих технологій;
- застосування інноваційних педагогічних технологій (інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, ігрових) та специфічних форм, методів і прийомів навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами (арт-терапії та її різновидів – казкотерапії,

- музикотерапії; образотворчої діяльності; логопедичної ритміки; роботи з інтерактивною книгою; білінгвістичного методу навчання тощо);
- формування ситуації успіху на кожному уроці, розвиток впевненості учня, віри в свої сили, підбадьорювання;
 - створення сприятливого психологічного клімату, встановлення правил використання завдань для розвитку емпатії та розуміння в класі, наприклад: *guess / remember something about your partner, find things you have in common / which are different*;
 - налагодження стосунків між дітьми, встановлення системи взаємодопомоги (peer mentoring), виховання толерантного ставлення до людських відмінностей, розуміння цінності кожної дитини як унікальної особистості, наприклад, дотримання таких правил у класі: *We help each other. We listen to each other. We understand everyone is unique*;
 - зразкове, чітке, емоційно виразне мовлення вчителя, вживання коротких зрозумілих речень;
 - проведення детального інструктажу перед виконанням завдань, формулювання чітких, покрокових інструкцій, наприклад: *“Look at the board. Open your books”* замість *“Before you open your books, look at the board”*;
 - вживання виразів класного вжитку у стверджувальній формі, тобто повідомлення учням про те, що вони повинні робити, а не те, чого не потрібно робити: *“Look at the board”* замість *“Don’t keep turning round”*;
 - використання візуальних опор для позначення режимів роботи, наприклад: слухання (вухо), говоріння (рот), письмо (ручка), читання (книжка). Також до початку уроку на дошці можна прикріпити малюнки з візуалізацією класних рутин, аби діти бачили, за яким планом вони працюють на занятті;
 - забезпечення достатньої кількості часу для сприйняття інформації та формулювання відповіді, використання моделі *“think, pair, share”* на уроці;
 - співпраця з батьками, вчителем-класоводом, шкільним психологом, фахівцями, спостереження за динамікою розвитку учнів.

Отже, в умовах інклюзивної освіти вчитель іноземної мови має оволодіти спеціальними професійними вміннями щодо навчання іноземної мови дітей із особливими освітніми потребами для забезпечення їхнього максимального соціального, когнітивного, мовного й емоційного розвитку.

Перспективою подальших наукових розвідок у напрямі окресленої проблеми вбачаємо у вивченні педагогічного досвіду щодо навчання іноземної мови учнів з іншими вадами психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Волошина О., Дмитренко Н. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2016. № 4. С. 142-149.
2. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н.В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
3. Казачінер О.С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителів іноземних мов у системі післядипломної освіти в міжкурсовий період: досвід харківського регіону // Молодий вчений. 2017. № 1 (41). С. 413-416.
4. Каминін І.М., Тучина Н.В. Впровадження принципів інклюзивної освіти в процес навчання англійської мови в школі // Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр. VI Всеукр. наук.-практ. конф. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2016. С. 647-652.

5. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.02.2019).
7. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : "А. С. К.", 2012. 308 с.
8. Підготовка вчителів іноземної мови в рамках впровадження Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL : <http://publishing.linguist.ua/wp-content/uploads/2018/05/teacher-training.pdf> (дата звернення: 21.02.2019).
9. Creating an inclusive learning experience for English language learners with specific needs : Case studies from around the British Council's global network / British Council. URL : https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B480_Special%20Need_Publication_A4_V5_Final_MR.pdf (дата звернення: 02.03.2019).
10. Using inclusive practices / Нова українська школа. URL : <https://nus-english.com.ua/module/using-inclusive-practices> (дата звернення: 25.02.2019).
11. Using inclusive practices / British Council. URL : <https://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development/using-inclusive-practices?page=1> (дата звернення: 27.02.2019).

The priority of New Ukrainian School is to ensure equal rights to quality education for all children, including children with special educational needs, who have mental or physical impairments and require special or additional training conditions. That's why inclusive education becomes a significant factor as a means of integrating such children into society and ensuring the opportunity to study together with their peers.

In the context of inclusive education, the question of learning foreign languages is of great importance. The scientists prove that foreign language has a positive effect on the development of a child with special educational needs as it promotes the development of person's mental functions (memory, attention, thinking, perception, imagination), and provides her successful socialisation.

The article substantiates the importance of teaching foreign languages to junior pupils with special educational needs and the necessity of formation of future foreign language teachers' inclusive competence as an integral part of their professional competence. Theoretical and methodological basis for training future foreign language teachers to work in conditions of inclusive education is formed by the following approaches: axiological, anthropological, holistic, personality-oriented, activity, differentiated, and competence.

The paper describes the approaches to teaching English to junior pupils with hearing and speech impairments, reveals the difficulties while forming children's foreign language communicative competence, and proposes the ways of their reducing. Taking into account the specifics of mastering a foreign language by junior pupils with special educational needs, the author has formulated general tips on inclusive teaching of foreign languages.

Key words: *teaching foreign language, foreign language communicative competence, children with special educational needs, foreign language teacher's inclusive competence, primary school.*

Оксана Міщенко
Oksana Mishchenko

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ СНОВИДІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

SUBJECT COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF BELLETRISTIC DREAMS ANALYSIS AT UKRAINIAN LITERATURE LESSONS

Розвідка презентує методичну модель аналізу художніх сновидінь на уроках української літератури в старших класах. У статті обґрунтовано доцільність введення хронотопного, антропоцентричного та концептуального підходів до аналізу художніх сновидінь, розроблено алгоритм упровадження їх у шкільну практику. Матеріал представленого дослідження є перспективним щодо вирішення проблеми розвитку літературної компетентності старшокласників.

Ключові слова: позасюжетні елементи, художній сон, хронотоп, антропоцентричність, концептуальність, урок української літератури.

Здатність сприймати та інтерпретувати епічні твори в єдності елементів сюжету та позасюжетності є важливим завданням літературного навчання школярів. Орієнтація учнів-читачів на позасюжетні елементи не зміщує акценти з цілісності перцепції художнього матеріалу на фрагментарність, а навпаки – надає спрямованості аналізу епічного твору як системи взаємопов'язаних складників. Підпорядкованість оніричних елементів реалізації головної ідеї, що імпліцитно чи експліцитно виражена в художньому творі та відображає центральну авторську позицію, обумовлює їх дефініцію як концептуально спрямованих засобів відтворення художньої дійсності; позасюжетних складників, які за змістом відірвані від сюжету, вирізняються за змістом і формою викладу матеріалу, характеризуються фантастичністю, хаотичністю та максимальною стислістю оповіді, містять символічний контекст. Відповідно набуває актуальності проблема осягнення концептуальної ролі оніричних компонентів твору. Увага до цих складників є важливим репрезентантом продуктивної комунікативно-пізнавальної діяльності учнів, показником сформованості читацької компетентності в процесі навчання української літератури в школі.

Ретроспектива проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що поетика художніх сновидінь тривалий час залишалася маловивченою. У добу панування соцреалізму “письменники з міркувань “ідейної стійкості” уникали зображення підсвідомості людини”, тому “літературознавство було позбавлене не тільки свободи думки, а й матеріалу дослідження” [3; 5]. На сучасному етапі розвитку науки проблема аналізу художніх сновидінь набуває актуальності. Про це свідчить чисельна кількість літературознавчих студій останніх десятиліть (Н. Зборовська, Т. Бовсунівська, О. Гальчук, Н. Мочернюк, Л. Шевченко, Т. Жовновська, Т. Бакіна, Н. Баняк, Д. Чижевський, А. Макарова, Н. Фенько, О. Шупти-В'язовська, Н. Спорадець, С. Пригодій, І. Стребкова та ін.). Аналіз розвідок з методики навчання української літератури засвідчує, що оніричні візії персонажів є найменш артикульованими позасюжетними елементами.

Мета статті – окреслити методику концептуального аналізу художніх сновидінь на уроках української літератури в старших класах.

У творах українських письменників другої половини XIX – початку XX ст., які введені до шкільної програми для 10-11 класів, художній сон є досить поширеним позасюжетним

елементом. Імпульсом до введення оніричного в літературу зазначеного періоду є зосередженість письменників перехідної епохи “на проблемі особистості, формах і способах її ідентифікації” [2, с. 148]. Сни є сферою містики, ірреального, торкаються глибинних проблем підсвідомого, тому під час аналізу цих фрагментів необхідно враховувати вікові та психологічні особливості школярів. Зазначимо, учням середніх класів оперувати поняттями зі сфери підсвідомого важко, тому до більш глибокого аналізу художніх сновидінь варто переходити в 10-11 класах.

Процесуальна частина методики концептуального аналізу оніричних елементів у старших класах передбачає: ознайомлення з основними теоретичними положеннями; дослідження образного та символічного наповнення художніх сновидінь; визначення типів оніричних візій персонажів; встановлення підпорядкованості сновидіння вираженню основних категорійних властивостей епічного твору: часопросторовості, антропоцентричності та концептуальності. Зауважимо, часопросторовість та антропоцентричність перебувають у тісній взаємодії та спрямовані на розкриття концепту – ідеї твору, що обумовлює визначення концептуальності доцентровою категорією.

Перш аніж розглянути базові поняття онірокритуки, апелюємо до взаємозв'язку літератури з психоаналізом. Так, Н. Зборовська акцентує на двох підходах до тлумачення сновидінь: як здійснення прихованих бажань (за теорією З. Фрейда) та як індивідуальне та колективне прозріння, що стосується не лише минулих чи теперішніх, але й майбутніх подій (за теорією К. Юнга) [2; 53]. Зазначені підходи до тлумачення природних снів проектуємо на аналіз художнього матеріалу та визначаємо їх спільні риси: аналіз сну за змістовими частинами, виділення основних символів, простеження асоціативних ланцюгів, декодування змісту; можливість виведення образу за межі дійсності, здатність миттєво переходити в різні просторові та часові межі; загальні символи спільні для певних верств населення, які визначають соціальні, економічні, релігійні, етнічні чинники; сон стимулює до пошуку прихованої ідеї.

На пропедевтичному етапі аналізу художніх сновидінь необхідно окреслити не лише основні закономірності їх тлумачення, дослідження мовних форм оніричних образів, а й особливості творення художнього оніропростору. Орієнтирами шкільного аналізу художніх сновидінь є система таких практичних умінь, які потрібно розвивати в учнів: відрізнити оніропростір від реальної художньої дійсності, характеризувати художні сни як позасюжетні фрагменти, з'ясовувати “першоімпульси” введення їх в епічний твір, встановлювати взаємозв'язок сновидінь персонажів із сюжетом твору, визначати їх часопросторову та антропоцентричну спрямованість, розкривати взаємозв'язок з ідейним потенціалом твору.

Важливим етапом дослідження сновидінь літературних героїв у художній системі твору є визначення їхніх типових та диференційних рис. Із цією метою під час вивчення епічних творів письменників кінця ХІХ – початку ХХ ст., в яких широко представлена онірична парадигма, учням варто подати класифікацію сновидінь: *стани сну в художній літературі* (картини власне сновидінь; сонна фантазія; марення; видіння; сон наяву); *за характером впливу на психологію героїв* (сни-потрясіння (сон “психологічного конфлікту”, пророчий сон); сни-заспокоєння (сон-мрія, сон-архетип, сон-спогад); *за їхніми формальними ознаками* (за розташуванням (картини сну, які розташовані наприкінці, в середині та на початку твору); за обсягом; за кількістю); *за типом мислення, світобачення* (сон-концепція; сон-художній прийом) [3, с. 8-15].

Деякі сновидіння доцільно розглянути крізь призму чинників форми твору. Наприклад, у процесі аналізу композиційних особливостей повісті Івана Франка “Перехресні стежки” варто акцентувати десятикласників на оніричних візіях Євгена Рафаловича, яким відведено розділ на початку твору, а лише потім схарактеризувати їх за всіма критеріями запропонованої класифікації. Диференціація художніх снів досить широка, тому їх аналіз доцільно спрямувати на декодування концептуальних ознак. Наприклад, під час вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” слушно звернути увагу на місце картини

сну Чіпки в класифікації за характером впливу на психологію героїв. У процесі дослідження учні мають встановити взаємозв'язок сну-прозріння з кризовим станом свідомості персонажа, адже автор умисно моделює такий сон, який примушує персонажа внутрішньо змінюватися.

Сни несуть приховані істини авторської моделі художнього світу. Під час дослідження цих фрагментів учні вчаться осмислювати окремих епізод у цілісній системі художньої дійсності, як-от, сновидіння Кайдаша з повісті Івана Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я на антропоцентричному рівні” декодуємо так: він є передвісником розпаду патріархального ладу та утвердження панівної влади жінки в сім'ї Кайдашів; *часопросторовий рівень*: сон є інформаційно й емоційно насиченим структурним компонентом композиції твору, який сприяє кращому розкриттю сюжету, адже є схематичним алгоритмом його розвитку; під час введення сну перебіг подій у творі зупиняється, змінюється простір художнього зображення; *концептуальний рівень*: кризь призму сновидіння Кайдаша розкривається згубний вплив надмірного гострослів'я та причини духовної роз'єднаності родини (неповага жінки до чоловіка, дітей до батька, невісток до свекрів тощо).

Час у сновидіннях є неконтрольованою категорією: він може як миттєво прискорюватися чи вповільнюватися, що залежить від активності переживання героєм (чи групи персонажів) подій сну [2, с. 15]. Проекція можливостей природного сну на художній сприяє швидкій зміні як художнього часу, так і простору. Прийом сну дає можливість автору значно розширити художній хронотоп.

Досить часто прийом літературного сну письменники використовують із метою виразити силу внутрішніх переживань своїх персонажів. З огляду на це акцентуємо на антропоцентричній направленості оніричних фрагментів, розшифруванні їхніх прихованих значень, що допомагає чіткіше окреслити характер сновидця, зрозуміти його внутрішній світ. У цьому учні можуть переконатися, наприклад, під час аналізу сновидіння Чіпки з роману Панаса Мирного та Івана Білика “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”. Як зазначає В. Чайковська, “гострота й глибина Чіпчиних мук, його суперечливий характер яскраво передані авторами з допомогою сну, який є умовною формою художнього узагальнення дійсності. У хворобливій уяві Чіпки проходять одна за одною картини, такі ж страшні, як і саме його розбишацьке життя. Його мучить сумління, йому ввижаються страхітливі образи, які дорікають, звинувачують, завдають невимовних страждань. Уявне й реальне тут переплітаються, зливаються до купи” [5, с. 184]. Персонаж, який опиняється в містичному просторі сновидінь, “втрачає звичну форму, й тіло веде себе по-іншому, воно набуває здатності до того, про що в реальному світі можна лише мріяти” [2, с. 8]. Антропоцентричний аналіз оніричних візій здатний занурити учня-читача в потаємний світ персонажа, заглянути в його приховані почуття або думки, розкрити сферу підсвідомості літературного героя.

У художніх творах оніричні фрагменти сприяють розкриттю утаємниченого, “часто виявляються свідченням істин, які ще не спізнані персонажами або пов'язані з містичним боком їхнього ж життя” [2, с. 9]. Персонаж є одночасно суб'єктом та об'єктом сновидіння, тому дослідження відбувається шляхом вивчення підпорядкованості семантики оніричного матеріалу його характеристиці. Такий підхід скеровує на визначення внутрішнього стану персонажа в контексті дослідження його сну, розкриття прихованої сутності, таємних бажань і переживань, сприйняття ним реального світу й моделювання бажаного. Наприклад, у процесі пообразного аналізу повісті М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”, доцільно акцентувати увагу учнів на сонній фантазії Івана. Це допоможе старшокласникам визначити обумовленість подій у мареннях Івана не фатумом, а його потаємними бажаннями. Герой підсвідомо обирає смерть, бо головне його прагнення – бути разом з коханою. Оніричний образ Марічки є підтвердженням того, що саме вона, а не Палагна, знаходиться в підсвідомості Івана. Тому учні відзначають, що бажання Івана могло здійснитися лише у сні.

Художній сон сконструйований письменником, тому “символіка сну приховує якусь “витіснену” авторську думку або думку персонажа” [2, с. 19]. Так, дослідниця Т. Жовновська

стверджує, що “художній сон – семіотична форма втілення авторської інтенції. Це не просто витвір примхливої фантазії автора, а певне “зашифроване послання” митця читачеві. Вибір образної символіки сновидіння, сюжету, персонажів, якими він делегований – все це вияв авторської інтенції в оніричному просторі тексту, що “працює” поряд з іншими текстовими одиницями на авторську ідею [1, с. 6]. Учні мають сприймати видіння персонажів як “псевдосон”, адже вони насправді не підпорядковуються волі сновидця, а залежить від фантазії автора, є результатом його волевиявлення.

Із огляду на це методика аналізу оніричних елементів передбачає обов'язковий етап розкриття їхнього концептуального змісту. Учні мають знати, що в структурі літературного сну немає нічого випадкового, неважливого, кожен оніричний образ уводиться письменником із певною метою й виконує чітке функціональне навантаження, адже “художній сон – це завжди емблема, алегорія, символ, натяк на те, що перебуває перед чи за порогом слова” [2, с. 162]. Достовірність і доступність для інтерпретації оніричних образів залежать від умінь письменника правильно встановлювати асоціативні паралелі.

Дослідження сну як літературного прийому засвідчує, що різноманітні його функції “формулюються навколо ідеї концептуалізації художньої дійсності” [2, с. 162]. У процесі концептуального аналізу сновидінь літературних героїв учні мають дійти висновку, що ці складники є формою репрезентації авторської ідеї; літературний сон є виразником асоціативного художнього мислення письменника, ключем до розуміння авторської позиції, чинником вектора розвитку сюжету, затримки його динаміки, створення ефекту втаємниченості, наперед продуманою стратегією увиразнення смислу, створення ірреального світу, де автор має можливість пофантазувати, передати інформацію за допомогою символів. Звісно, етапу концептуалізації художнього сну передують етапи дослідження всіх його аспектів: вид, тип, місце розташування, обсяг, образне наповнення, взаємозв'язок із персонажами та загальним часопростором твору.

Унаслідок концептуального аналізу оніричних фрагментів учні мають усвідомити причини введення цих складників у структуру епічного твору та розкрити їх основні функції: розширення часопросторових меж твору, сприяння розкриттю внутрішнього світу персонажів, розкриття позиції автора, що зумовлює ідейний зміст твору.

Завдяки запропонованій організації навчання читачі-старшокласники фіксують типові особливості оніричних подій у сюжетній канві твору: маркованість сновидінь темпоральними та просторовими сигналами, часопросторова мозаїчність, ірреальність, асоціативність, стислість, недомовленість, схематичність, обірваність, фрагментарність, наявність чи відсутність подієвої послідовності, оніричних образів, які діють або зосереджують навколо себе дію у сні, велика кількість символів тощо.

У результаті дослідження сновидінь літературних персонажів програмових художніх творів епічних жанрів старшокласники мають засвоїти такі основні положення: уведення оніричних фрагментів послаблює читацький контроль за сюжетом епічних творів, тому визначаємо їх позасюжетними; сновидіння тісно пов'язані з підсвідомістю персонажа, виявляють його приховану сутність, що розкриває їх антропоцентричну спрямованість; оніричні візії персонажів є ірреальним художнім часопростором, що характеризує їх як чинники хронотопної будови твору; художні сновидіння створюють концептуальний простір, який стає формою репрезентації авторської ідеї твору.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів шкільного аналізу оніричних елементів епічного твору, однак матеріал представленої розвідки є перспективним щодо вирішення проблеми розвитку предметної компетентності старшокласників на уроках української літератури.

Список використаних джерел

1. Жовновська Т. Онірично-міфологічний дискурс прози Валерія Шевчука : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. Наук : спец. 10.01.01; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2000. 16 с.
2. Сучасні літературознавчі студії. Онірична парадигма світової літератури : збірник наукових праць / гол. ред. В. І. Фесенко. К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. Випуск 1. 173 с.
3. Фенько Н. І. Естетичні функції картин сновидінь у художніх творах українських письменників другої половини XIX-XX століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01. Дніпропетровськ, 1999. 19 с.
4. Фрейд З. Толкование сновидений; изд. подгот. Б. Г. Херсонский. 2-е изд. К. : Здоровье, 1991. 495 с.
5. Чайковська В. Сон і сновидіння як художні прийоми психологічного розкриття персонажів в українській літературі // Волинь-Житомирщина : іст.-філол. зб. з регіон. пробл. / ред. : В. О. Єршов, В. М. Мойсієнко. Житомир : ЖДПУ ім. І. Франка, 2002. Вип. 9. С. 182-185.

The research represents a methodological model of analyzing belletristic dreams at the Ukrainian literature lessons in senior school. The article substantiates the viability of introducing chronotopical, anthropocentric and conceptual approaches to the belletristic dreams analysis, the algorithm of their implementation into the school practical work being elaborated.

The article convincingly proves that student's reading focus on outplot elements does not shift the accents from the perception of belletristic material's integrity to fragmentarity but on the contrary suggests concentration on an epic work's analysis as a system of interrelated constituents. The research identifies that oneiric components subordinate to realizing the main idea and stipulates their definition as conceptually directed means of belletristic reality reflection, as outplot components being content-wise detached from the plot, distinguished by the sense and the narration form, characterized by the fantastic and chaotic nature and highest possible brevity of narration.

The investigation views the model of learning belletristic dreams in senior forms as a process provided by the sequence of fulfilling certain stages, case studies, educational tasks, methods and practices and forms of students' learning activity organization. As the reference points of belletristic dreams analysis at school the system of senior students' practical skills has been defined: to distinguish the oneiric space from the belletristic reality, to characterize belletristic dreams as outplot excerpts, to relate personages' visions to the work's plot, to reveal their hidden meanings, to define their time and space, anthropocentric and conceptual roles. The investigation of image and symbolic meaning of personages' oneiric visions has been worked out taking into account not only their belletristic specificity but also students' age and psychological peculiarities. The material of the presented research is promising for solving the problem of senior students' literary competence.

Key words: *outplot elements, belletristic dream, chronotope, anthropocentricity, conceptuality, Ukrainian literature lesson.*

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND CRITICAL THINKING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті визначено суть понять інтерактивне навчання та критичне мислення. Обґрунтовано значення й охарактеризовано переваги використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Представлено мету технології розвитку критичного мислення та універсальність її використання у різних галузях. Наведено приклади інтерактивних вправ, які формують та розвивають критичне мислення студентів на заняттях іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, заняття, інтерактивні технології, критичне мислення, заклади вищої освіти, реформування освіти.

Держава потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, професіоналів, здатних абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації та запровадження оригінальних ідей, а також до вигідної участі у міжнародному співробітництві.

Вимоги часу й розпочаті реформи системи освіти в Україні орієнтують сьгоднішніх і майбутніх учителів та викладачів на відмові від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування.

Основним засобом людського спілкування є мова, а в багатомовному просторі – декілька мов. Ось чому вивчення іноземних мов набуло особливого статусу в нашій країні.

Однією з перепон, яка стоїть на шляху успішного оволодіння іноземною мовою у закладі вищої освіти, є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація студентів до вивчення мови. Саме тому особливий інтерес представляють інтерактивні технології та здатність до критичного мислення, метою яких є створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво і продуктивне спілкування, спрямоване на спільне розв'язання проблем та спонукає людину до осмислювання, зіставлення, оцінювання явища або події.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми використання інтерактивних технологій у процесі навчання зробили у своїх працях такі науковці, як І. Дичківська, Л. Корнеєва, С. Крамаренко, Л. Пироженко, О. Пометун, Ю. Руднік, М. Скуратівська та ін.

Розробкою і впровадженням в освітній процес технології критичного мислення активно займаються такі дослідники, як І. Баранова, Н. Гупан, І. Загашева, В. Козир, А. Конверський, І. Сущенко та ін.

Метою статті є проаналізувати та з'ясувати теоретичні й дидактичні особливості застосування інтерактивних технологій і формування критичного мислення студентів закладів вищої освіти на заняттях з дисципліни “Іноземна мова”.

Реформування системи освіти в Україні передбачає, що основною метою навчання має бути не “озброєння” студентів сумою знань, умінь і навичок з окремих предметів, а розвиток їх особистостей, формування якостей, яких потребує сучасне життя.

Закономірним стає пошук шляхів удосконалення змісту освітнього процесу, надання йому сучасного, європейського характеру. Пріоритетна увага сьогодні приділяється інтерактивним технологіям навчання, які формують світогляд, культурні цінності, уміння самостійно вчитися та критично мислити, здатність до самопізнання та самореалізації особистості. Саме використання активних форм навчальної діяльності створює можливості для застосування знань у нових умовах, які максимально наближені до реального спілкування. Така організація роботи змінила також і роль викладача на занятті: тепер активність викладача визначається активністю студентів, він перестав бути єдиним джерелом знань. Упровадження методик інтерактивного навчання дає кращі результати і методично цінне тим, що дозволяє досягнути нестандартності, динамізму, змінності та імпровізації у структурі самого уроку. Гаслом такої роботи на заняттях має стати вислів Бенджаміна Франкліна: “Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn”. Пропонуючи студентам інтерактивні форми роботи, тим самим створюємо умови для їх активної участі у процесі набуття знань і адекватного використання набутих знань у реальному житті.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень / студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання у тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправним, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу [3, с. 9].

Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований, очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методики і прийоми, що стимулюють процес пізнання.

Залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів інтерактивні технології розподіляються:

- 1) інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- 3) технології ситуативного моделювання;
- 4) технології опрацювання дискусійних питань [3, с. 33].

Серед визначених переваг інтерактивного навчання слід виокремити такі:

- встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- студенти мають можливість бути більш незалежними і впевненими в собі;
- викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки;
- студенти отримують можливість подолати страх перед мовним бар'єром;
- викладач не домінує;
- кожен студент залучений до роботи, має певне завдання;
- слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних;
- студенти можуть використовувати свої знання та досвід, набутий раніше.

Поняття “критичне мислення” використовується в науковій та методичній літературі вже більше як півстоліття і вважається порівняльним мисленням, основою якого є не рівень запам'ятовування інформації, а здатність людини її самостійно аналізувати, аргументувати свою думку, переглянути своє бачення проблеми.

Це поняття дуже різнобічне і спеціалісти різних галузей визначають його по-різному.

З точки зору психології, критичне мислення – це мислення, яке має такі характеристики як цілеспрямованість, глибина, послідовність, гнучкість, швидкість, стратегічність, самостійність тощо.

З точки зору філософії, критичне мислення – це вміння логічно мислити та аргументувати, правильно вести дискусію, дебати, приймати обґрунтовані, виважені рішення.

З точки зору теоретиків літератури, критичне мислення – це підхід, за яким тексти розкладаються на складові частини і який розглядає, як вони досягають впливу на читачів, які мотиви тих, хто їх написав. Воно дозволяє міркувати про свої власні думки і причини, які стоять за нашими точками зору [2, с. 10].

Розвиток критичного мислення розвиває набагато більше, ніж просто вміння аналізувати або перевіряти інформацію, формує певний тип особистості. О. Пометун та І. Сущенко визначають критичне мислення як комплексне поняття, яке поєднує способи розумової діяльності, певні ціннісні установки, моральні якості, відповідні моделі поведінки та надзвичайно значущі для сучасної людини і суспільства якості, такі, як відкритість, відповідальність, чесність, інтелектуальна сміливість, толерантність і багато інших [4].

На думку авторів методичної системи “читання та письмо для розвитку критичного мислення” Д. Стіла, К. Мередіта та Ч. Темпла, “критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення” [5].

У психолого-педагогічній літературі з проблем розвитку особистості виділяють такі властивості критичного мислення: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість [2, с. 11-13].

Мета технології розвитку критичного мислення – розвиток мисленнєвих навичок студентів, які необхідні як у навчанні, так і в повсякденному житті; формування особистості, готової до життя у світі, що постійно змінюється, здатної до аналізу та осмислення інформації, різних сторін процесів і явищ, навчання та самовдосконалення, прийняття ефективних рішень [2, с. 15].

Навчання змісту завжди було сильною стороною нашої педагогіки. Інтерактивні ж методики навчають способу набуття знань. Навчаючи студентів англійської мови, слід акцентувати увагу на застосуванні методичної структури АУР (актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія).

Розглянемо стратегії актуалізації. У викладача тут є широкий вибір методів, які слугують тій самій меті – допомогти студентам згадати попередні знання щодо теми уроку, зацікавити та сформулювати мету навчання. Таким чином, ефективна стратегія актуалізації створює мотивацію студентів до активного навчання.

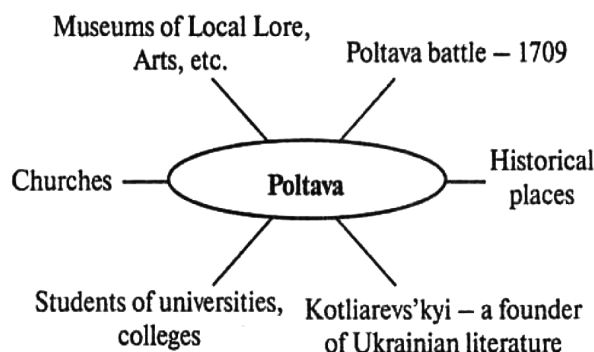
Ось деякі методи, якими можна скористатися на стадії актуалізації.

Фокусуючі запитання. Поставити запитання, на які треба відповісти після презентації або читання. Наприклад: Listen to the text “Poltava” and say why we consider Poltava to be a cultural centre of Ukraine.

Мозкова атака. Нехай студенти (кожен окремо або в парах) зроблять список того, що вони вже знають з теми (наприклад, про Полтаву).

Гронування. Метод “гроно” застосовується, щоб показати зв'язки між ідеями та поняттями. Напишіть центральне слово або фразу посередині дошки. Записуйте слова та фрази, які асоціюються з обраною темою.

Наприклад:



Низка слів наперед. Дайте студентам короткий перелік слів, виразів із нової теми і запропонуйте зробити припущення про те, що буде вивчатися на занятті; Наприклад: Look at these words and phrases and say what we are going to learn about.

Poltava battle, Kotliarevs'kyi, cultural centre, sightseeing, etc.

Усвідомлення змісту. Існує багато стратегій для стадії усвідомлення змісту. Ця частина навчальної роботи може мати різну тривалість. Вона може вклатися в один урок чи буде спланована як дослідження, що триває кілька днів.

Дві обставини важливі на цьому етапі: надати учням матеріал і залучити їх до активного його дослідження. Пропонуємо, на нашу думку, найефективніші методи:

Метод “Позначки”. Після того, як ви провели мозкову атаку на тему заняття, запропонуйте студентам опрацювати текст за допомогою спеціальних позначок.

Наприклад:

Read the text “Poltava” and put special marks:

V - known information;

+ - new information;

! - contradicts to what I thought about; I have a question or I'd like to know more about it.

Щоденник подвійних нотаток. Запропонуйте студентам розділити сторінку у зошиті на дві частини. Ліворуч студенти будуть занотовувати ті частини тексту, які здалися їм важливими, праворуч - записувати коментарі до цих частин.

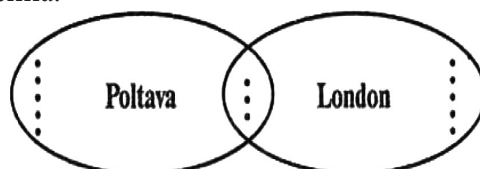
Наприклад:

Famous people lived and created in Poltava. Among them are Kotliarevs'kyi, Pozen, Makarenko. I read about Kotliarevs'kyi and Makarenko and know some facts about their lives and work, but I'd like to read something about Pozen.

Узаємонавчання. Після того, як частина тексту прочитана невеликою групою студентів, запропонуйте їм по черзі виступити у ролі “викладача” - зробити резюме прочитаного, поставити запитання іншим студентам у групі, пояснити незрозуміле, а також спрогнозувати, що буде далі в тексті. Аналіз тексту за схемою 5 WH - Who? What? When? Where? Why? How?

Рефлексія. Рефлексія є тією фазою процесу навчання, на якій студенти звертаються до того, що було вивчене, і виконують певні дії з ним. Досліджується зміст вивченого, обмірковуються нові знання у світлі власного досвіду, визначається своя позиція щодо піднятих проблем. Наводимо ряд стратегій, які допомагають учням на стадії рефлексії:

Діаграма Венна. Запропонуйте учням порівняти Полтаву з Лондоном чи Вашингтоном за допомогою діаграми Венна.



Після того, як будуть записані основні характеристики міст, у тій частині, де два кола перетинаються, запропонуйте записати, що є спільного для цих міст. Цю вправу можна виконувати як індивідуально, так і в парах чи в групах.

Обери позицію. Ця інтерактивна вправа допоможе з'ясувати, які позиції й думки можуть існувати щодо проблемного запитання, а також дасть змогу висловитися кожному, обґрунтувати свою позицію, порівняти її з аргументами інших.

Наприклад: Can we say that Poltava is a European town?

Розділіть дошку на дві половини у вигляді Т-схеми. Сформууйте дві підгрупи відповідно до позицій студентів. Кожній підгрупі дайте завдання навести три аргументи на користь своєї позиції. Якщо є такі студенти, які не визначилися з відповіддю на запропоноване запитання після презентації роботи в групах, студенти займають ту позицію, чий аргументи були переконливішими.

Yes	No
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Метод “Прес”. Використовується, якщо потрібно чітко аргументувати певну позицію з проблеми, що обговорюється, переконати інших. Метод “Прес” має такі етапи:

1. Позиція (I think...).
2. Обґрунтування (Because...).
3. Приклад (For example...).

Студенти наводять факти, дані, будь-яку інформацію, що аргументує, доводить, підсилює їх позицію, демонструє правоту.

Було наведено лише декілька прикладів із того розмаїття інтерактивних вправ, які формують і розвивають критичне мислення студентів. Наведені методики допомагають вдумливо читати, виражати свої думки вголос і на папері, формують самооцінку і самоповагу. Вони вчать студентів самостійно міркувати. Ще Конфуцій говорив: “Навчання без міркування – марна праця” [1, с. 5-6].

Отже, застосування інтерактивного навчання та технології критичного мислення на уроках іноземної мови дає змогу створити сприятливі умови для активізації і розвитку мислення студентів, а також організувати освітній процес у режимі бесіди, діалогу, дії, що сприятиме успішнішому досягненню дидактичних завдань заняття.

Список використаних джерел

1. Клименко Л. Інтерактивні технології та критичне мислення [Текст] // English language and culture. 2010. № 7. С. 5-6.
2. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2017. 116 с.
3. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
4. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : метод. посіб. / О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
5. Темпл Ч. Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів” (підготовлено для розвитку критичного мислення) : навч. посіб. Київ : Інтеллект, 1998. 32 с.

The article defines the essence of the concepts of interactive learning and critical thinking.

Interactive learning is considered as a special form of organization of cognitive activity, which has a specific, predictable goal – to create comfortable learning conditions, in which each student will feel successful, intellectual ability.

It is emphasized that interactive learning technologies include clearly planned, expected learning results, individual interactive methods and techniques that stimulate the learning process.

It is believed that the basis of the concept of "critical thinking" is not the level of memorization of information, and the ability of a person to independently analyse, argue his opinion, revise his vision of the problem.

The advantages of the use of interactive technologies in the educational process are characterized, among them: establishment of a friendly atmosphere and interconnections between the participants of communication; students have the opportunity to be more independent and self-confident; the teacher encourages the students to cooperate, they are not afraid to make mistakes; students have the opportunity to overcome the fear of a language barrier; the teacher does not dominate; each student is involved in work, has a certain task; weak students can get help from the stronger; students can use their knowledge and experience acquired earlier.

It is proved that interactive learning effectively contributes to the formation of skills and abilities, the development of values, the creation of an atmosphere of cooperation, interaction, allows the teacher to become a true leader of the student team.

The purpose of technology of development of critical thinking has been presented. It includes the development of students' thinking skills that are needed both in learning and in everyday life; the formation of a person who is ready for life in a constantly changing world, capable of analysing and comprehending information, different aspects of processes and phenomena, learning and self-improvement, making effective decisions.

The examples of interactive exercises, which form and develop critical thinking of students at foreign language lessons (brainstorming, mark method, dual notes diary, mutual learning, Venn's diagram, select the item method, etc.) are given.

Key words: *foreign language, lesson, interactive technologies, critical thinking, establishments of higher education, reform of education.*

УДК 373.37.01

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26–2.363-368

Галина Підлужна
Halyna Pidluzhna

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

COMPETENCY-BASED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE SKILLS AT NATIVE LANGUAGE LESSONS

У статті розглянуто окремі лінгвометодичні аспекти розвитку комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови. Автор акцентує увагу на особливостях розвитку аудіювання й говоріння за умов компетентнісного підходу та застосування науково обґрунтованих сучасних методів і прийомів навчання.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, молодші школярі, уроки української мови.*

Виховання активних, критично й творчо мислячих, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти з метою вирішення соціальних, виробничих та економічних проблем нашої держави – пріоритетна вимога сучасного суспільства. З огляду на це, головним завданням

сучасної загальноосвітньої школи є формування компетентної особистості, здатної самостійно здобувати нові знання, орієнтуватися в житті суспільства, розв'язувати проблеми, приймати адекватні рішення в конкретних життєвих ситуаціях.

Вирішальна роль у навчанні, вихованні й розвитку особистості належить українській мові. Вільне володіння мовою як засобом спілкування, мислення, пізнання та впливу є необхідною передумовою розвитку розумових і творчих здібностей учнів, формування гуманістичних ідеалів, прищеплення почуття національної свідомості й гідності.

У вітчизняній методиці початкової освіти проблема розвитку мовлення з метою формування навичок спілкування донедавна майже не розглядалась. Зазначена проблема більше розроблялась у методиці навчання російської й іноземних мов (І. Гудзик, Б. Ельконін, І. Зимняя, А. Миролюбов, Ю. Пасов, С. Шишов, О. Хорошкова, А. Хуторської та ін.). Упродовж останнього десятиліття проблема розвитку комунікативних умінь молодших школярів розглядалась у наукових працях українських учених і методистів В. Бадер, І. Большакової, М. Вашуленка, С. Дубовик, Ж. Крайнової, Г. Лешенко, К. Пономарьової, Л. Соловець та ін. На сьогодні зазначена проблема з огляду на її багатогранність та необхідність удосконалення теоретико-практичної бази залишається актуальною.

Проблема компетентнісного підходу до навчання молодших школярів є також відносно новою. В останні роки вона досліджувалась у працях вітчизняних учених Т. Байбари, М. Вашуленка, О. Овчарук, К. Пономарьової, О. Пометун, О. Савченко, М. Собко та ін. Предметом досліджень науковців стали теоретичні аспекти компетентнісного підходу; світовий досвід та українські перспективи компетентнісного підходу в освіті; проблеми підготовки майбутніх учителів до формування предметних компетентностей молодших школярів та ін. На сучасному етапі розвитку освіти окремі аспекти компетентнісного підходу до навчання молодших школярів української мови потребують подальшого вивчення, аналізу, розробки методичних рекомендацій.

Таким чином, вибір теми статті зумовлений актуальністю вищезазначеної проблеми. *Мета статті* – розкрити окремі лінгвометодичні аспекти компетентнісного підходу до розвитку комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови.

Розгляд проблеми передусім вимагає чіткого з'ясування суті таких основоположних понять: *компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність*.

Щодо понять “компетенція” та “компетентність” у сучасній науково-педагогічній і довідковій літературі подано багато визначень, які часто різняться між собою. Так, “Великий тлумачний словник сучасної української мови” за редакцією В. Бусела розглядає компетенцію як коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, у яких дана особа має знання, досвід. Компетентність за цим же джерелом – це певна сума знань в особі, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [5, с. 568]. Крім того, компетентність характеризується як “здібність особистості” (А. Новіков), “цілісний образ” (Н. Голованова), “особистісна якість чи сукупність особистісних якостей” (А. Хуторської) тощо. Серед багатьох визначень виокремили як найбільш точні й доступні для розуміння наступні: “Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини” [8, с. 49].

Поняття “підхід” у науковій літературі також трактується по-різному: в одних теоретичних положеннях – з позиції об'єкта, що досліджується, в інших – з точки зору загальної стратегії діяльності. У результаті суть цього поняття розкривається або через розуміння його як кута зору, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як пізнавального засобу, методу, інструменту пізнання та способу перетворення дійсності [3, с. 46]. На основі аналізу

ряду науково-методичних праць ми зробили наступне узагальнення: компетентнісний підхід базується на компетенціях, передбачає формування в учнів здатності розв'язувати важливі практичні задачі та спрямований на виховання особистості в цілому. Отже, компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку учнів початкових класів на уроках української мови полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які б дозволили школярам вільно спілкуватись у будь-яких життєвих мовленнєвих ситуаціях як у дитячому віці, так і в майбутньому дорослому житті.

Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) комунікативна (мовленнєва) компетентність визначена однією з ключових, її реалізацію має забезпечити передусім викладання рідної мови [1, с. 1-2]. З огляду на це, одним із провідних завдань початкової школи є формування комунікативної компетентності школярів, яка полягає в здатності особистості активно використовувати українську мову в різних життєвих ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті.

Відповідно до навчальної програми в початкових класах школярі мають оволодіти чотирма видами мовленнєвої діяльності: слуханням-розумінням (аудіюванням), говорінням, читанням та письмом [2]. Розглянемо окремі лінгвометодичні аспекти комунікативної діяльності молодших школярів. Зокрема зупинимось на аудіюванні та говорінні, оскільки ці види мовленнєвої діяльності є основою для розвитку інших комунікативних умінь.

Розвиток аудіативних умінь є важливою складовою уроків української мови. Навчання молодших школярів аудіювання на основі компетентнісного підходу передбачає організацію мовленнєвої діяльності за такими напрямками: а) аудіювання під час пояснення нового матеріалу; б) аудіювання як елемент діалогічного мовлення; в) аудіювання як спеціальний різновид вправ. Перші два напрями без особливих зусиль реалізуються під час навчально-виховного процесу. Третій напрям потребує методичної вправності вчителя, тому зупинимось на ньому докладніше.

Підготовчі вміння, які лежать в основі успішного аудіювання, мають формуватися в перший рік навчання в школі на різних мовних одиницях, починаючи зі звуків. Найбільш ефективними в цьому плані є прийоми звукового аналізу: виділення першого, останнього звука в слові; правильне, чітке, без призвуку відтворення почутого приголосного в різних локальних позиціях у словах; розрізнення на слух парних твердих і м'яких приголосних звуків; послідовне чітке відтворення всіх звуків у почутому слові (наприклад: тин – [т], [и], [н]; тінь [т'], [і], [н']) тощо.

Наступний етап розвитку аудіативних умінь першокласників – управління їх у запам'ятовуванні низки прослуханих слів, словосполучень, окремих речень, пізніше – невеликих за обсягом зв'язних висловлювань. Наприклад, із прослуханої низки слів учням пропонується назвати тільки назви визначених учителем предметів (посуду, меблів, рослин тощо); із ряду назв тварин вибрати й назвати тільки назви свійських тощо. Відомий вітчизняний учений-методист М. Вашуленко радить на цьому етапі навчання пропонувати школярам вправи, побудовані на співвідношенні родових і видових понять, ознак, які потребують розширення, уточнення наявного словникового запасу дітей і водночас загострюють слухову увагу [4, с. 60]. Наприклад, учні мають продовжити ряд назв предметів, ознак або дій:

Дерева – це береза, вільха, дуб ...

Кольори – це блакитний, рожевий, бузковий ...

Пташка – щибече, цвірінькає, літає ...

Поступово предметом аудіативних вправлянь школярів стають речення. Першокласникам пропонуються вправи на послідовне виділення речень із невеликого висловлювання (2-3 речення); першого, останнього речення; речення на певну тему тощо.

У наступних класах зміст аудіативних завдань поступово ускладнюється, обсяг текстів для аудіювання зростає. При цьому етапи підготовчої роботи вчителя до організації та проведення аудіювання в 1-4 класах залишаються незмінними. Розглянемо їх докладніше.

I етап. Добір тексту для аудіювання (оповідання, казка, уривок прози; за формою – діалог або монолог). Компетентнісний підхід вимагає добору текстів, цікавих та інформативних за змістом, пов'язаних із реальними життєвими ситуаціями.

II етап. Формулювання комунікативного завдання (наприклад: придумайте заголовок до тексту; із запропонованих ілюстрацій доберіть ту, яка найбільш точно відповідає змісту почутого; назвіть дійових осіб, наявних у тексті; складіть усну характеристику головного героя твору тощо).

III етап. Організація допомоги учням під час аудіювання. З цією метою вчитель добирає для запису на дошці окремі слова чи словосполучення з тексту, які в разі необхідності слугуватимуть опорою.

Орієнтовна послідовність організації аудіювання як спеціальної мовленнєвої вправи на уроці має бути такою [6, с. 50]:

1. Підготовка до сприйняття тексту (робота над новими словами та словосполученнями, заздалегідь записаними на дошці).
2. Уведення школярів у мовленнєву ситуацію (формулювання завдань).
3. Процес слухання тексту учнями (текст озвучує сам учитель або пропонує аудіозапис; темп читання помірний, паузи між реченнями дещо збільшені).
4. Контроль розуміння прослуханого (найефективніше здійснювати в письмовій формі у вигляді тестів: учні обирають один із варіантів і записують номер запитання або літеру в алфавітному порядку, а поряд – номер відповіді).
5. Підсумкова робота з прослуханим текстом, яка передбачає поглиблений аналіз тексту (відповіді на запитання в усній формі, переказ тексту, складання плану тощо).

Організуючи аудіювання як спеціальний різновид мовленнєвих вправ, необхідно враховувати різний рівень розвитку школярів і систематично пропонувати для виконання диференційовані завдання. Їх складність можна регулювати як обсягом, так і змістом та структурою тексту. Крім того, для учнів із початковим і середнім рівнем навчальних досягнень текст доцільно повторити 2–3 рази. Такий підхід до організації та проведення аудіювання є компетентнісним і відповідає сучасним вимогам до особистісно орієнтованого навчання.

Процес формування комунікативного мовлення учнів початкових класів передбачає також розвиток у них умінь будувати діалог. Розпочинається ця діяльність на зразках казок, оповідань, віршів, де наявна розмова двох осіб. Спочатку дітям пропонується відтворити діалог. Важливо мотивувати діяльність першокласників: наприклад, запропонувати їм уявити себе в ролі дійових осіб та програти сюжет. Пізніше діти вчаться будувати діалог за певною опорою:

- за поданим початком, за репліками одного зі співрозмовників;
- за ситуативними ілюстраціями. Побудові діалогів має передувати наступна поетапна підготовча робота;
- уведення школярів у мовленнєву ситуацію (ознайомлення з темою);
- з'ясування суті мовленнєвої ситуації (де, коли відбувається спілкування, про що йдеться);
- визначення психофізіологічного стану співрозмовників (веселі, незадоволені, схвилювані тощо);
- визначення способів спілкування (вербальні, невербальні);
- розподіл ролей [7, с. 342-343].

Ураховуючи особливості компетентнісного підходу до формування комунікативних умінь молодших школярів, дітей необхідно познайомити з п'ятьма групами слів ввічливості: вітаннями, прощаннями, вибаченнями, подяками, проханнями. Ці слова вкрай важливі під

час щоденного спілкування з оточуючими, тому діти мають вільно володіти ними й використовувати в різних мовленнєвих ситуаціях.

Важливою умовою успішної реалізації компетентнісного підходу до розвитку комунікативних умінь школярів є добір ефективних методів навчання й форм організації навчальної діяльності. Компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає застосування таких методів, які передбачають активну діяльність учнів. До них належать: продуктивні (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці); евристичні або частково-пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); проблемні (учень усвідомлює проблему й знаходить шляхи її вирішення); інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність). До інтерактивних методів належать наступні: “Мозковий штурм”, “Навчаючи-вчуся”, “Ажурна пилка”, “Аналіз ситуацій (кейс-метод)”, “Дерево рішень”, “Мікрофон”, “Карусель” тощо.

Аналіз науково-методичної літератури та передовий педагогічний досвід переконливо доводять, що остання група методів найбільшою мірою відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання. Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей. Учень виступає не лише слухачем, спостерігачем, але й бере активну участь у тому, що відбувається. Учитель виконує роль консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. У процесі діалогового навчання учні вчаться критично мислити, зважаючи на альтернативні думки, приймати продумані рішення; брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми. На заняттях створюються комфортні умови для навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. З метою розвитку усного мовлення (діалогічного й монологічного) доцільно широко використовувати роботу в парах і невеликих групах, яка дає можливість висловитись більшості учнів класу. При цьому важливо прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника; призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому; погоджувати свої репліки з тим, що сказав співрозмовник; в умінні сказати йому схвальне слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити тощо.

Для реалізації мети інтерактивних занять важливо дотримуватися таких вимог:

1. Необхідно провести з учнями організаційне заняття й розробити разом правила роботи в парах, групах.

2. Для ефективного застосування інтерактивних технологій педагог повинен старанно планувати свою роботу.

3. Учитель має пам'ятати, що використання інтерактивних технологій – не самоціль. Це лише засіб створення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву.

Отже, ідеї компетентнісного підходу в процесі розвитку комунікативних умінь молодших школярів реалізуються передусім через зміст уроків української мови та використання на них інтерактивних методів навчання. Доцільно надавати перевагу таким завданням, які потребують залучення досвіду школярів, стимулюють розвиток критичного й творчого мислення.

Стаття не вирішує всіх проблем компетентнісного підходу до розвитку комунікативних умінь молодших школярів. Окреслені аспекти є підґрунтям для подальшого пошуку ефективних шляхів формування комунікативної компетентності учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу : HYPERLINK “https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/” https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/

2. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1-2 класи. Київ : ТД “Освіта – Центр плюс”, 2018. 240 с.
3. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект // Почат. шк. 2010. № 8. С. 46-50.
4. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
6. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови // Початкова школа 2002. № 3. С. 48-50.
7. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. /ред. М.С. Вашуленко. Київ : Літера ЛТД, 2011. 367 с.
8. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови // Початкова школа. 2010. № 12. С. 49-52.

The research focuses on the problem of linguistic competence formation of junior pupils in the context of the formation of a New Ukrainian school. The theoretical analysis of the mentioned problem is carried out; the main ways of its practical solution are outlined. In the article certain linguistic and methodological aspects of junior pupils' communicative skills development at the lessons of the native language in accordance with the requirements of the State standard of elementary education (2018) are considered. The author studies the interpretation of the concepts of "competence", "competency", "competence approach" in various scientific sources and has made appropriate generalizations and conclusions. In particular, the author notes that the competent approach to the speech development of elementary school students is to develop such communicative skills that would allow them to communicate freely in all life situations in childhood and in the future of adult life.

Considerable attention is paid to the peculiarities of development of such important types of speech activity as listening and speaking. Based on the analysis of scientific theoretical research and advanced pedagogical experience, the methodical recommendations for the gradual development of junior pupils' communicative skills are offered. Attention is drawn to the organization of listening as a special language exercise at the lesson of the native language under the conditions of the competency approach. The author argues that an important prerequisite for the development of communicative skills of schoolchildren is the selection of appropriate methods and teaching aids. Interactive methods are the most effective among them, since interactive learning is a dialogue in which the participants of the pedagogical process interact with the aim of mutual understanding, joint decision of educational tasks, and development of personal qualities. The article concludes that the competency-based approach in the education of junior pupils is related to personally-oriented and activity approaches to studying. Cooperation, co-creation, stimulation of development and self-development of children, prevalence of educational dialogue should become obligatory components of modern lesson of the native language.

Key words: *competency-based approach, communicative skills, native language lessons.*

Тамара Полонська
Tamara Polonska

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

FEATURES OF CHECKING PRIMARY SCHOOL STUDENT PROGRESS IN FOREIGN LANGUAGES ACCORDING TO THE COMPETENCE- BASED APPROACH

У статті розглянуто основні особливості контролю навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу та вимог Нової української школи. Зокрема, визначено зміст і завдання контролю; проаналізовано його функції, види, форми, об'єкти; подано зразки вправ і завдань для перевірки знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови.

Ключові слова: компетентнісний підхід, контроль, навчальні досягнення, іноземні мови, учні початкової школи.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики є пошук нових підходів до контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід, один з основних елементів Нової української школи, неможливо впровадити без внесення адекватних змін до оцінювання та вимірювання знань учнів. Правильно організований контроль дозволяє встановити рівень і якість засвоєння знань, здійснити їх корекцію в разі потреби, оцінити процес і результати навчально-пізнавальної діяльності учнів та визначити шляхи її вдосконалення. Запровадження в початковій школі об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до вимог Нової української школи потребує оновлених підходів до їх контролю.

За допомогою контролю встановлюється взаємозв'язок між запланованими і досягнутими рівнями володіння іноземною мовою відповідно до програмових вимог, оцінюються навчальні й особисті досягнення учнів, виявляються прогалини в їхніх знаннях і вміннях, перевіряється ефективність тих чи інших методів навчання тощо. Навчання не може бути повноцінним без регулярної та об'єктивної інформації про те, як учні оволодівають матеріалом, і як вони застосовують отримані знання для виконання практичних завдань.

Актуальність проблеми контролю пов'язана як із впровадженням компетентнісного підходу в освітній процес, так і з досягненнями останнім часом певних успіхів у реалізації практичної ролі навчання іноземної мови у школі, завдяки чому розширилася сфера застосування контролю, зросли його можливості позитивного впливу на навчальний процес, виникли умови для раціоналізації самого контролю як складника цього процесу. Контроль знань, умінь і навичок учнів є одним із найважливіших елементів навчального процесу. Від правильної його організації багато в чому залежить ефективність управління навчальним процесом. Він потрібен учителю для того, щоб мати точне уявлення про те, наскільки учні просунулися у виконанні програми, як засвоїли мовний матеріал, як оволоділи вміннями усного мовлення, читання, письма. Правильно організований контроль об'єктивно фіксує результати навчально-пізнавальної діяльності школярів на кожному етапі, що в свою чергу допомагає вчителю виявити успіхи і невдачі кожного учня, дає йому можливість правильно планувати педагогічний процес, краще й ефективніше готуватися до уроків.

Проблему контролю навчальних досягнень учнів з іноземних мов вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, серед яких: Б. Беляев, І. Бім, Н. Гальскова, В. Коккота, О. Миролюбів, Р. Мільруд, О. Коломінова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Петрашук, О. Петренко, Й. Рапопорт, Г. Рогова, В. Сафонова, О. Соловова, О. Українська, С. Фоломкина, М. Buckby, J. Carroll, J. Clark, A. Harrison, S. Thornbury та ін. Проте наявні дослідження лише частково вирішують окремі питання контролю, зокрема: вимоги до визначення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь; розроблення змісту і способів контролю володіння іноземною мовою в різних типах закладів освіти; взаємодія і взаємозв'язок процесів навчання і контролю; технологія створення тестових форм контролю окремих видів мовленнєвої діяльності тощо. Варто зазначити, що контроль рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її складників належить до числа найменш досліджених питань у методиці навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Окрім того, ми не знайшли жодної публікації щодо контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з іноземних мов відповідно до вимог Нової української школи.

Зважаючи на зазначене вище, метою статті є виявлення й характеристика сучасних підходів до контролю навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні учнів початкової школи передбачає не лише оновлення змісту іншомовної освіти, добір ефективних методів, прийомів і засобів навчання, але й обов'язкове прогнозування результативного складника змісту, що вимагає адекватних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень [4]. Контроль є невід'ємним структурним компонентом системи навчання іноземних мов у початковій школі, одним із важливих засобів мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів і важливим інструментом професійної діяльності вчителя.

Здійснення контролю забезпечує своєчасне корегування навчального процесу з метою приведення його до рівня, заданого навчальною програмою і стандартом, які окреслюють очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, новий Державний стандарт початкової освіти передбачає всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [3]. Відповідно, змінюються і вимоги до контролю навчання учнів 1-4 класів. Контроль спрямовується на пошук ефективних шляхів поступу кожного здобувача в навчанні, а визначення його особистих результатів не передбачає порівняння з досягненнями інших учнів.

Поняття “контроль” у методиці навчання іноземних мов розглядається як “процес письмових завдань і формування на цій основі оцінки за пройдений розділ програми, курсу” [1, с. 112].

Більш емним і конкретним, на нашу думку, є визначення С. Шатілова, де контроль у навчанні іноземних мов – це “виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, визначення характеру протікання цього процесу, діагностика труднощів, яких зазнають учні, та перевірка ефективності прийомів і способів навчання, що використовуються” [9, с. 147].

Тривалий час основною метою контролю було визначення рівня володіння учнями системою мови. Сучасна мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності, що посприяло формулюванню провідної мети контролю – визначення рівнів володіння складниками предметної компетентності: лінгвістичною, мовленнєвою, соціолінгвістичною; виявлення прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів для внесення необхідних коректив у процес навчання для вдосконалення його змісту, методів, засобів і форм організації.

Контроль знань, умінь і навичок учнів є багатофункціональним компонентом навчального процесу. Основними функціями контролю навчальних досягнень учнів є: мотиваційна, діагностувальна, коригувальна, прогностична, навчально-перевірвальна, розвивальна, виховна [5].

Мотиваційна функція сприяє формуванню мотивів навчання, усвідомленню значущості й необхідності певних знань, умінь і навичок.

Діагностувальна функція спрямована на визначення рівня знань, умінь і навичок учнів, своєчасне виявлення прогалин і помилок у їхніх знаннях і вміннях відповідно до поставлених цілей, з'ясування причин їх виникнення та коригування навчально-пізнавальної діяльності учнів і способів управління нею.

Коригувальна функція дає змогу вчителю на підставі результатів контролю й оцінювання досягнень учнів вносити корективи в хід навчального процесу. Варто зауважити, що в процесі контролю здійснюється "коригування", а не „доучування”.

Прогностична функція реалізується через зіставлення результатів навчальної діяльності учнів із наміченими цілями з метою прогнозування шляхів підвищення ефективності роботи вчителя і пізнавальної діяльності учнів, а також засобів удосконалення результатів навчальних досягнень окремих учнів.

Навчально-перевірвальна функція полягає насамперед у поліпшенні якості знань і вмінь учнів молодшого шкільного віку та передбачає таку організацію контролю, при якій його проведення сприятиме вдосконаленню підготовки школярів, буде корисним як для окремого учня, так і для всього класу. Ця функція забезпечується системою контрольних вправ і завдань, що синтезують раніше засвоєний матеріал. Усне або письмове виконання завдань, які підлягають перевірці, сприяє їх осмисленню, усвідомленню й закріпленню, застосуванню за зразком/аналогією та в нових ситуаціях.

Розвивальна функція вимагає такої організації контролю, щоб він сприяв не лише розширенню й поглибленню знань і вмінь учнів, а й розвитку їхніх пізнавальних можливостей, умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати. У процесі контролю розвиваються мислення, пам'ять, увага, мовлення учнів.

Виховна функція полягає в тому, що об'єктивно і методично правильно організований контроль розкриває невикористані резерви та можливості учня/учениці, стимулює його/її до систематичної наполегливої праці, зумовлює формування важливих якостей особистості: організованості, дисциплінованості, відповідальності, сумлінності, працьовитості, наполегливості, здатності до подолання труднощів, самостійності.

Зазначені вище функції доцільно доповнити, на наш погляд, ще однією важливою функцією – *зворотного зв'язку*, котра реалізується в напрямі вчителя й учня. Інформація про успішність учнів дає можливість вчителю внести необхідні корективи до вибору прийомів, способів і методів навчання, добору вправ і завдань та визначення тривалості їх виконання. У свою чергу, учень/учениця має змогу оцінити власні досягнення, з'ясувати, які знання засвоєні ним/нею міцно, а які потребують повторення, поглиблення, і відповідно спланувати свою подальшу навчальну діяльність.

Контроль є ефективним, якщо він здійснюється систематично. Систематичність контролю на уроках іноземної мови в початкових класах реалізується в таких його видах: поточний, тематичний, семестровий, річний, підсумковий.

Поточний контроль, який є основною ланкою в системі контролю в закладах загальної середньої освіти, здійснюється систематично у процесі вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу. Завдання, вправи, питання і тести спрямовуються на закріплення вивченого матеріалу й повторення пройденого, тому індивідуальні форми роботи доцільно поєднувати із груповими. Це можуть бути завдання і вправи різного рівня складності, що дають можливість як вчителю, так і учням визначати рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь. Перевагу слід надавати завданням, які вимагають від учнів творчого мислення та використання раніше набутого досвіду. Наприклад: *Порівняйте..., Висловіть своє ставлення до..., Доведіть, що..., Сформулюйте свою думку щодо..., Доповніть висловлення...,*

Наведіть аргументи щодо..., Підтвердіть/Заперечте твердження, Уявіть, що..., і розкажіть/напишіть... тощо.

На думку В. Редька, такі завдання передбачають отримання вчителем комплексного уявлення про рівень навчальних досягнень учнів як у межах вивчення певного матеріалу, так і про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності щодо якості володіння школярами мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом і загально-навчальними стратегіями його використання в усному і писемному спілкуванні [7].

Тематичний/рубіжний контроль проводиться в кінці чверті, року після завершення роботи над темою або тематичним циклом і має на меті виявити рівень засвоєння учнями обов'язкових знань із теми/циклу. Це можуть бути, наприклад, вправи, спрямовані на контроль розвитку фонематичного слуху учнів, зокрема на ідентифікацію звуків. Учні повинні прослухати та ідентифікувати звуки за допомогою відповідних значків або кольорових карток.

Семестровий контроль здійснюється двічі на рік із метою перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу в обсязі навчальних тем, розділів семестру й підтвердження результатів поточних балів, отриманих учнями раніше. Завдання для проведення семестрового контролю складаються на основі програми, охоплюють найбільш актуальні розділи й теми вивченого матеріалу, ураховують рівень навченості учнів, що дозволяє реалізувати диференційований підхід до навчання. Цей контроль проводиться за чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Річний/підсумковий контроль реалізується на основі семестрових оцінок, а також з урахуванням динаміки рівня навчальних досягнень учня/учениці. Наприклад, можна використати групу вправ на впізнання і порівняння орфограм: перепишіть слова, згрупувавши їх за орфограмою: name, cook, plate, look, cake, spoon, lake, book. Якщо навчальний матеріал поділено на модулі (відносно завершені й самостійні одиниці, частини навчального предмета), то мова може йти про *модульний контроль*.

За *формою організації* навчально-пізнавальної діяльності учнів контроль може бути: 1) *індивідуальним* (учитель контролює кожного учня безпосередньо). Наприклад, прочитай слова *по літерах* і полічи, скільки у слові літер і звуків: doll, child, pencil, teacher; 2) *парним/груповим* (учитель контролює двох учнів або групу). Найчастіше такий контроль здійснюється у вигляді тестів, але для різних класів варіюється кількість варіантів відповідей: для учнів першого циклу (1-2 класи) достатньо 2-3 варіанти, а для другого циклу (3-4 класи) можна до 5-6; учні другого циклу можуть також ставити "+" і "-".

За *характером оформлення або способом* контроль буває: *усним* (бесіда, розповідь учня, читання тексту); *письмовим* (диктант, переклад, тест, самостійна і контрольна роботи); *практичним* (проектна робота, мовне портфоліо, робота з картками, заповнення таблиць тощо).

Вибір тієї чи іншої форми залежить від об'єкта перевірки і виду контролю. Так, фронтальна форма контролю дозволяє за невеликий проміжок часу перевірити велику кількість учнів, тому ця форма є характерною для проміжного контролю, а в разі перевірки іншомовної компетентності в письмовій формі, її цілком можна застосувати і при підсумковому контролі. На відміну від фронтальної форми індивідуальний контроль передбачає великі затрати навчального часу, тому він застосовується переважно після закінчення курсу навчання в базовій школі, коли потрібно досить точно виявити рівень володіння учнем іншомовною комунікативною компетентністю та достатньо об'єктивно оцінити цей рівень у вигляді тієї чи іншої екзаменаційної оцінки. Що стосується групової і парної форм контролю, то, на думку учених-методистів, вони використовуються у шкільній практиці недостатньо, хоч є продуктивними в контролі усних мовленнєвих умінь у процесі підсумкової та поточної перевірок [2, с. 38].

Утім, кожна форма контролю має свої переваги і недоліки, свої можливості й обмеження. Досвідчений учитель іноземної мови має використовувати поєднання різних форм контролю. Вибір їх залежить від конкретних умов навчання та об'єктів контролю.

Об'єктами контролю у процесі навчання в початковій школі є складники предметних компетентностей: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки та відношення між ними; уміння й навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення [6].

У процесі визначення об'єктів контролю на уроках іноземної мови в початковій школі ми виходили насамперед з позицій реалізації компетентнісного підходу та його спрямованості на формування предметних і ключових компетентностей. Зважаючи на нові вимоги до обов'язкових результатів навчально-пізнавальної діяльності та компетентностей здобувачів освіти, викладені в Державному стандарті початкової освіти та новій програмі з іноземних мов, нами було враховано деякі зміни в переліку та назві компонентів іншомовної комунікативної компетентності, що вплинуло на визначення об'єктів контролю.

Отже, об'єктами контролю відповідно до цілей навчання іноземних мов у початковій школі виступають складники іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєва, лінгвістична і соціолінгвістична. Провідним об'єктом контролю є мовленнєві вміння, тобто вміння оперувати мовними засобами. Що стосується контролю навичок виконання дій та операцій з мовним матеріалом при комунікативному навчанні, то він має бути спрямований не стільки на перевірку знань лексичних одиниць та вмінь утворювати з їх допомогою граматичні форми, скільки на вміння виконувати дії з ними при оформленні своїх думок і розумінні інших людей, які розмовляють мовою, що вивчається.

Об'єктами контролю в межах мовленнєвої компетентності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) є відповідні мовленнєві знання й уміння, здатність і готовність до оволодіння іноземною мовою; лінгвістичної/мовної (лексичної, граматичної, фонологічної) – відповідні мовні знання й уміння; соціолінгвістичної – відповідні знання й уміння користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається.

Об'єктом контролю сприймання на слух (аудіювання) є рівень сформованості вмінь сприймати на слух тексти різного характеру, які побудовані на вивченому мовному матеріалі. У процесі контролю перевіряються вміння учнів розуміти на слух монологічне й діалогічне мовлення соціально-побутової та культурної тематики; уміння володіти мовним і мовленнєвим матеріалом, що дає їм можливість адекватно сприймати та інтерпретувати чуже мовлення.

Об'єктом контролю усної взаємодії та усного продукування (говоріння) є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для усного діалогічного й монологічного мовлення. У процесі контролю перевіряються вміння учнів вести, складати, розігрувати діалог; будувати усний переказ/твір; користуватися вербальними і невербальними засобами мовленнєвої взаємодії.

Об'єктом контролю зорового сприймання (читання) є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для ознайомлювального, вивчального і пошукового читання текстів різного жанру, здебільшого автентичних за змістом. У процесі контролю перевіряються вміння учнів читати і розуміти зміст прочитаного; повно й точно розуміти як основну, так і додаткову інформацію, що міститься в тексті; володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, необхідним для розуміння тексту.

Об'єктом контролю писемної взаємодії та писемного продукування (письма) є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для фіксації в письмовій формі отриманої інформації та для передачі власної. У процесі контролю перевіряються вміння учнів передати зміст прочитаного або прослуханого тексту; уміння будувати письмовий монологічний текст на запропоновану тему.

Об'єктом контролю онлайн взаємодії є рівень сформованості вмінь, необхідних учням для встановлення базового соціального контакту онлайн і розміщення простих вітань і тверджень. У процесі контролю перевіряються вміння учнів писати прості повідомлення та онлайн дописи; здійснювати прості онлайн покупки і робити заявки під наглядом дорослих.

Таким чином, учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетентності в межах засвоєного мовного й мовленнєвого матеріалу. Тематика ситуативного спілкування та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістова характеристика текстів для читання й аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонологічного мінімуму, що має бути засвоєний, визначаються навчальною програмою з предмета “іноземна мова” для початкової школи [8].

Компетентнісний підхід до контролю й оцінювання рівня сформованості в учнів молодшого шкільного віку видів мовленнєвої діяльності передбачає, що завдання для їх перевірки повинні мати практичне спрямування, тобто бути наближеними до умов реальних життєвих ситуацій. Крім цього, завдання мають відповідати віковим особливостям учнів і рівневі щодо їхньої підготовки.

Для перевірки навчальних досягнень учнів доцільно застосовувати *вправи і завдання* різних когнітивних рівнів: на відтворення знань, на розуміння, на застосування в стандартних і змінених навчальних ситуаціях, на вміння висловлювати власні судження/ставлення тощо. Завдання добираються і впорядковуються залежно від призначення перевірки видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма). Прикладами таких завдань можуть бути: *Послухайте і правильно розфарбуйте малюнок. Послухайте і оберіть правильну відповідь. Послухайте і напишіть правильний номер. Послухайте і намалюйте відповідний малюнок. Озвучте буквосполучення/слова. Вставте пропущені літери/слова і прочитайте слова/речення. Із поданих літер складіть імена дітей/клички тварин. Прочитайте і підберіть (слово, речення), що відповідає тексту. Прочитайте і намалюйте відповідний малюнок. Прочитайте і перекладіть речення. Прочитайте і підберіть речення, яке відповідає змісту малюнка. Прочитайте українські вирази і назвіть їх англійські/німецькі/іспанські еквіваленти. Складіть речення і прочитайте їх однокласникам. Розгляньте карту України і прочитайте назви міст/річок/гір. Напишіть повідомлення/листівку/листа за зразком. Прочитайте запитання і напишіть відповіді. Подивіться на малюнок, знайдіть і назвіть відмінності/подібності. Розкажіть, про що йдеться на цих малюнках. Знайдіть необхідну інформацію. Доповніть діалоги і поспілкуйтеся тощо.*

Останнім часом однією з найбільш ефективних і перспективних форм контролю навчальних досягнень учнів є тест/тестування. Як уважають окремі дослідники, тестування може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю у процесі навчання іноземної мови, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю. Але проблема використання тестів у початковій школі є досить спірною, тому потребує нашого глибшого вивчення й висвітлення в іншій публікації.

Таким чином, реформування вітчизняної освіти відповідно до вимог Нової української школи, яке розпочалося з початкової ланки, передбачає переорієнтування з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, який окреслює спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості. Реалізація компетентнісного підходу потребує не лише оновлення змісту навчання та навчально-методичного забезпечення, а також модернізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Перспективу наших подальших розвідок ми вбачаємо в дослідженні тестового контролю на уроках іноземної мови в початковій школі відповідно до нормативних документів Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку : метод. пособие / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2001. 80 с.

3. Державний стандарт початкової освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87 // Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / Під заг. ред. Бібік Н.М., Київ : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. 206 с.
5. Об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів / Наказ МОН України від 20.08.2008 № 755 // Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/805/
6. Про орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи / Наказ МОН України від 19.08.2016 № 1009 // Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-%D1%96.pdf>
7. Редько В. Г. Зміст підручника як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2013. Вип. 6. С. 172-179.
8. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) / Наказ МОН України від 21.03.2018 № 268 // Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.

One of the topical problems of modern pedagogical theory and practice is the search for new approaches to checking the outcomes of educational and cognitive activity of school students in the context of the competence-based approach. It is impossible to implement into school practice the competence-based approach, one of the main elements of the New Ukrainian school, without making adequate changes to the assessment and measurement of students' knowledge. Properly organized checking allows setting the level and quality of learning, carry out their correction, if necessary, assess the process and outcomes of student learning and cognitive activity, and determine ways to improve it. Introducing in primary school an objective assessment of student academic achievement in accordance with the requirements of the New Ukrainian school requires updated approaches to their control. In this regard, the author of the article identified and characterized modern approaches to checking the learning outcomes of primary school students in foreign languages in the context of a competence-based approach; defined and characterized the main functions, forms and types of checking primary school student learning outcomes.

Taking into account the requirements of new regulations on education, the author identified the objects of checking foreign communication competence and its components: speech, linguistic and sociolinguistic competences. The objects of checking speech and linguistic competences are corresponding speech know and skills, ability and readiness to learn a foreign language. The objects of checking sociolinguistic competence are corresponding knowledge and ability to use speech realities (samples) in the process of communication, special rules of speech behaviour, which are typical for the country of study.

The author sees the prospect of her further research in the study of test control on the lessons of a foreign language in primary school in accordance with the requirements of the New Ukrainian school.

Key words: *competence-based approach, checking, learning outcomes, foreign languages, primary school students.*

Наталія Третяк
Nataliia Tretiak

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕКСТУ НА ОСНОВІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

FORMATION OF PUPILS' LANGUAGE COMPETENCE WHILE LEARNING TEXT ON THE BASIS OF FUNCTIONAL-STYLISTIC APPROACH

У статті проаналізовано використання тексту на уроках української мови як засобу формування мовної компетентності учнів; описано методiku словникової роботи; наведено конкретні приклади застосування текстів із навчальною метою. Подано напрями реалізації функціонально-стилістичного підходу до вивчення слова, збагачення словника молодших школярів стилістично диференційованою лексикою; визначено основні напрями роботи щодо формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності; описано завдання вчителя щодо розвитку мовлення учнів, збагачення його образними словами, фразеологізмами тощо; проаналізовано складові проблеми розвитку мовлення молодших школярів.

Ключові слова: текст, мовлення, значення слова, словниковий запас, словниково-стилістична робота, активізація словника, переносне значення слова.

Соціальна зумовленість удосконалення процесу навчання мови і мовлення, нові наукові досягнення в комунікативній лінгвістиці, теорії тексту, функціональній стилістиці, психології, психолінгвістиці й лінгводидактиці, запити педагогічної науки створюють об'єктивну потребу осмислення концептуальних засад формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Інтенсифікація та вдосконалення процесу розвитку мовлення пов'язується із запровадженням функціонально-стилістичного підходу. Теоретико-практична розробка проблеми розвитку зв'язного мовлення на функціонально-стилістичній основі ученими М. Пентилюк, В. Капінос, С. Іконниковим, П. Кордун, Л. Паламар, Т. Чижовою дала змогу удосконалити мовленнєву культуру учнів старших класів. Зокрема, М. Пентилюк створила цілісну концепцію навчання школярів стилістики, описала завдання, зміст, методи і прийоми формування стилістичних умінь і навичок на основі засвоєння стилів української мови. На думку дослідниці, процес цей має бути безперервний і розпочинатись уже в початковій ланці мовної освіти.

Останнім часом дедалі більше вчених поділяють думку, що на добір мовних засобів у тому чи іншому стилі істотно впливає і форма його реалізації – усна чи писемна. Відповідно й методика навчання стилістично диференційованого мовлення має враховувати форму вияву стилю в мовленні (В. Бадер, Б. Мучник, О. Сиротиніна, М. Пентилюк, С. Іконников та ін.).

Однак, на сьогодні немає системного підходу до визначення змісту стилістично диференційованого мовлення молодших школярів, не чіткі методи, прийоми та засоби навчання в цьому напрямі; практично не виявлено рівня умінь і навичок зі стилістично диференційованого мовлення, яким володіють молодші школярі.

Отже, *мета статті* – описати методiku формування стилістично правильного мовлення учнів початкових класів на основі текстів різних стилів.

Уведення до шкільних програм елементарних відомостей про форми, типи й стилі мовлення потребує з'ясування позитивних результатів їх впливу на формування в молодших

школярів комунікативних умінь і навичок добирати необхідні слова відповідно до типу мовлення.

Одним із основних напрямів роботи щодо формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності є збагачення активного словника. Важливо, щоб учні пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мовлення учнів, збагатити його образними словами, фразеологізмами, навчити любити рідну мову, пишатися нею.

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, яка включає такі етапи:

- над окремими словами;
- над словосполученнями і реченнями;
- над зв'язним мовленням.

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами не має бути стихійним. На цьому етапі вчитель керує процесом збагачення словника дітей, упорядковує словникову роботу, працює над активізацією словника учнів.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

- 1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів – паронімів, слів – синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів – омонімів;
- 3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
- 4) витіснення із вживання не літературних слів, переведення їх із активу в пасив [3, с.215].

З перших днів навчання в школі вчитель має працювати над розвитком активного словника учнів, бо це допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а й відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово потрібно вжити, які слова характерні для текстів різних жанрів.

Так, наприклад, щоб продемонструвати функціональні особливості лексичних засобів у текстах художнього й наукового стилів при вивченні теми “Текст” у 3 класі, пропонуємо такі завдання:

Прочитайте тексти. Про що в них говориться? Як ви це визначили?

1. Весна – пора року між зимою і літом, що характеризується подовженням дня, потеплінням, появою перелітних птахів, розквітом рослин тощо. Для ранньої весни характерна нестійка погода: бувають різкі похолодання, до травня спостерігаються приморозки, іноді випадає сніг. У степовій зоні виникають пилові бурі. Навесні починаються грози і сильні дощі.

У казках народ створив чудовий образ цієї пори року у вигляді гарної молодої дівчини з вінком квітів на голові; дівчина-весна – бажана і довгождана гостя, її закликають піснями-веснянками, радо зустрічають діти; весна асоціюється з радістю, здійсненням бажань, добрими сподіваннями

2. Прихід весни можна вгадати за ароматом свіжості, який супроводжує її. Так і кажуть: “У повітрі пахне весною”. Запахи весни бувають різні. Спочатку, коли тане сніг, весна пахне м'якою вогкістю. По дорогах біжать струмочки, з дахів падають краплі. Перестук крапель

чути звідусіль. Іноді з гуркотом відриваються від дахів, падають та розбиваються на асфальті підталі крижані бурульки. З кожним ранком все помітніше, як меншає на вулиці снігу та льоду.

Потім, коли сніг майже зійде, весна пахне мокрою землею. Це означає, що ґрунт відтанув після холодів та оживає. Напрвесні на вулиці ранком стоять густі тумани. Під їх покровом крізь землю тихенько пробивається перша зелена травичка. Щоранку помічаєш, що її стає все більше. Озирнутися не встигнеш, як свіжа трава одягне землю в нове зелене убрання. А ще тиждень тому сира земля стояла голою, без єдиної травинки.

3. Ледве дихнуло весняним теплом – набубнявіли на деревах бруньки, ось-ось виткнуться листочки. Все в природі прокидається, оживає, мовби земля прибирається в коштовні шати. На осонні троху зазеленіло – засвітив свої золоті зірочки підбіл. Ще сам сидить у землі, а вже посилає у світ свою сяйнисту вісницю – квітку.

А ген, у ліску, заголубіли проліски, зайнялися фіолетом гострі шоломи рясту. Понад озерцями, понад розливами в левадах жевріють перші квіточки.

Пташки, мабуть, ніколи такі веселі не бувають, як зараз. Радіють, що повернулися з далекої дороги, радіють, що добре їх зустрічають на рідній землі. Пересвистуються шпаки, витинає круті колінця дрізд, заливається співом зяблик. (Д. Чередниченко)

Після того, як учні визначать, що тема обох текстів однакова (настання весни), вчитель формує вміння виконувати такі дії:

- визначте мету кожного тексту? Чи однакова вона?
- з якого тексту видно ставлення автора до цієї пори року?
- поясніть, як ви розумієте вирази: дихнуло весняним теплом, засвітив свої золоті зірочки підбіл, , зайнялися фіолетом гострі шоломи рясту, витинає круті колінця дрізд.
- у якому тексті передаються почуття радості, зачарування, захоплення?
- Який текст є художнім? Чому?

З метою збагачення мовлення школярів словами з пестливими суфіксами пропонуємо виконати таке завдання:

Прочитайте текст. Скажіть, які слова допомагають авторові передати почуття ніжності до природи зачарування нею.

Ще зовсім недавно сонечку було важко дотягнутися до землі крізь волохаті, сіро-сині, неначе брудні, вологі хмари. Ще зовсім недавно білили подвір'я сріблястим снігом. А сьогодні біліють своїм святковим вбранням вишеньки і яблуньки, грушки й сливки, неначе наречені. А красені-каштани у відповідь на сліпучо-білий, такий чистий цвіт "дівчат" викинули свої свічечки-пірамідки з жовто-червоною облямівкою. Та й берізка цієї весни майже не відстає від моди: у неї сукня із жовто-зеленого бісеру, що нагадує різної довжини сережки, які кокетливо звисають або гойдаються, коли їх, ніби ненавмисно, займає вітер-пустун.

Складіть кілька речень про прихід весни, використавши іменники сонечко, травичка, квіточки, вишеньки, яблуньки, пташечки.

Граматики-стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико-граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах. Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте вірш П. Капельгородського "Та це ж весна". Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змальовано прихід весни.

*Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: “Вставай, вставай!”
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне*

Щоб молодші школярі навчилися аналізувати тексти різних типів і стилів, учням варто запропонувати узагальнену схему, яка з часом стане опорою для самостійного аналізу текстів та добору необхідних мовних засобів. Наприклад:

- Визначте тему тексту.
- З'ясуйте його мету.
- Кому він може адресуватися?
- Які слова і словосполучення використав автор тексту для досягнення своєї мети?
- З якою інтонацією (яким тоном) треба читати текст?

Важливий етап роботи з розвитку мовлення – уточнення словника молодших школярів, що передбачає словниково-стилістичні вправи на наповнення текстів словами, відповідно до жанру і стилю, засвоєння лексичної сполучуваності слів, прямого і переносного значення слова, його відтінків, добір синонімів та антонімів.

Система роботи над синонімами розвиває у школярів навички уникати повторення тих самих слів, одноманітності викладу. Від уміння вибрати з ряду синонімів одне слово, яке б найповніше передавало думку, залежить правильність, точність, образність вислову. Працюючи, наприклад, над реченням: “*Верби (сумують, журиються, нудьгують) над водою*”, вчитель запитує: “Яке з слів, поданих у дужках, не може бути використане? Чому?” (нудьгують).

Під час спостереження за лексичною сполучуваністю синонімічних слів учні повинні усвідомити, що синоніми мають неоднакову здатність поєднуватися з іншими словами. З цією метою слід використовувати вправи на утворення словосполучення із синонімічними словами (наприклад: *коричневий, карий, плаття, очі, костюм*).

Серед різноманітних видів вправ важливе місце посідають вправи з антонімами. Виконуючи вправи з антонімами, школярі користуються такими логічними операціями, як порівняння, зіставлення, протиставлення, що сприяє розвитку розумових здібностей дітей

Щоб навчити дітей розрізняти антоніми і правильно користуватися ними в мовленні, потрібні спеціальні вправи, які залежно від поставленої мети можуть проводитися на прикладі окремих слів, словосполучень, речень і зв'язних текстів. Наприклад:

1. Заміни прикметники так, щоб похмура картина природи змінилася на протилежну.

Важкі чорні хмари пливли по небу. Сердитий вітер гойдав віти дерев. Жовте листя сумно тріпотіло од вітру. Настала холодна осінь.

2. опиши весну, вживаючи подані словосполучення: *молода дівчина, довга коса, барвистий віночок, рожеве личко, вишневі уста, блакитні очі.*

Словниково-стилістична робота має важливе значення для розвитку образного 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” [1, 6-7].

Для активізації словника учнів словами з переносним значенням, експресивно забарвленою лексикою пропонуємо текст:

Зимовий ліс

Ліс стояв, неначе молода під вінцем, у дорогому білому уборі, якого не вигадась 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 прирівнятися 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 кущики 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 змалювання 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 – *молодою під вінцем, у дорогому білому уборі.* Це вбрання надзвичайно красиве, казкове – *його не вигадась 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 змалювана казкова картина зимового лісу:

- Чому автор порівнює ліс з молодою під вінцем?
- Що за *диво* вразило автора? Якими словами в тексті воно змалюване?
- Як ви уявляєте цю картину: *блищало, сипало іскрами, діамантами?* Чому автор порівнює сніжинки з діамантами? Який день описано в 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?

Добирати стилістично виразні тексти, вчитель має постійно звертати увагу учнів на те, що слова з переносним значенням допомагають яскравіше передати висловлювану думку і використовуються в художніх текстах з образно емоційною метою. Для наукових та ділових текстів вживання слів із переносним значенням не властиве, оскільки, може призвести до двозначності або просто до нерозуміння змісту. Наприклад, вивчаючи граматичні значення дієслова, вчитель звертає увагу учнів на функціонально-стилістичну роль цієї частини мови:

Послухайте уважно вірш Володимира Самійленка і скажіть, про яку пору року розповідає автор? Знайдіть дієслова і поясніть їх значення.

- | | |
|--|--|
| <p>Веселиться земля,
Зеленіють поля,
Розвилися гаї і діброви,
Соловейко в саду
Тьохка пісню дзвінку,
Од квіток дух несеться чудовий.</p> | <p>Все збудилось до сну,
Зустрічає весну...
І розкішна природа України
У величній красі
Ваблять погляди всі,
наче личко вродливе дівчини</p> |
|--|--|
- Які ознаки весни ви почули у цьому вірші? (Зеленіють поля, з'явилися листочки у галях і дібровах, радісно співають пташки)
 - З ким порівнює автор весну? (Із вродливою дівчиною)
 - Які ще ознаки весни ви бачили, спостерігаючи за природою? (Птахи повертаються з теплих країв, день став довший, тепліше пригріває сонечко)

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” [6, с. 211].

Отже, поглиблення функціонально-стилістичного підходу в навчанні мови та мовлення в початкових класах зумовлене як потребою в науково достовірній і комплексній подачі теоретичних знань з лінгвістики і стилістики тексту, так і практичною необхідністю навчати будувати висловлювання, підпорядковуючи їх зміст і форму тим життєвим умовам, у яких вони продукуються. Запровадження елементів функціональної стилістики потребує визначення в початковому курсі навчання мови змісту стилістичної роботи, методів і прийомів розвитку стилістичних уявлень, а також розробки системи тренувальних вправ.

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення школярів : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 92 с.
2. Бородіна Наталя, Каленюк Світлана. Формування мовної особистості учнів як провідне завдання мовної освіти © Studia methodologica, ISSN 2307-1222, No. 41. 2015
3. Коваль Г.П., Деркач Н.Л., Наумчук М.М. Методика викладання української мови : навч. посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль : Астон, 2008. 287с.
4. Пентиліук М.І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
5. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2010. 844 с.
6. Сухомлинський В.О. На трьох китах / Вибрані педагогічні твори: У 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 340.

The article deals with the use of the text at the lessons of Ukrainian language as a means of forming pupils' language competence. It has been given the methodology of vocabulary work organised in four main directions:

- 1) *enriching of pupils' vocabulary with new words and expanding it by new meanings of already known lexemes;*
- 2) *specification of vocabulary through explanation of the meaning of paronyms, synonyms, antonyms and homonyms; learning of polysemy and lexical combinability of words;*
- 3) *activation of vocabulary – transformation of pupils' passive vocabulary into the active one;*
- 4) *cutting of non-literary words from the use, transferring them from the active vocabulary into the passive one.*

The article gives the examples of using texts with the educational aim; reveals the directions of the implementation of the functional-stylistic approach to the study of the word, and enrichment of junior

pupils' vocabulary by stylistically differentiated vocabulary. The main directions of work on the formation of junior pupils' speech competence are determined; the teacher's task regarding the development of pupils' speech, enrichment it with figurative words and idioms are set; the components of the problem of development of junior pupils' speech are analysed. In order to demonstrate functional features of lexical means in the texts of belles-letters and scientific styles, the set of exercises is given and methods of work with them are described.

Key words: *text, speech, word meaning, vocabulary, vocabulary-stylistic work, activation of vocabulary, figurative meaning of the word.*

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART	
<i>Olena Aliksiichuk</i>	
METHODOLOGY OF CONDUCTING OF CLOSING LESSONS OF ART AT THE SECONDARY SCHOOL	10
<i>Oleksandr Balaban</i>	
MEANS OF “THEATRICAL EXPRESSION” IN EDUCATION OF SPECIALISTS OF AUDIOVISUAL ART AND PRODUCTION	15
<i>Tetiana Borysova</i>	
MUSIC TALE AS A MEANS OF JUNIOR PUPILS' CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT	21
<i>Alla Breniuk</i>	
BASES FOR ANALYZING OF SCULPTURAL WORKS FOR STUDENTS OF ARTISTIC SPECIALTIES	28
<i>Wang Yixing</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF VOCAL AND PEDAGOGICAL ERUDITION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	33
<i>Wang Zixi</i>	
PECULIARITIES OF MUSICAL-PERFORMING ACTIVITY OF A FUTURE HEAD OF THE INSTRUMENTAL ENSEMBLE IN SPECIALIZED MUSICAL INSTITUTIONS	39
<i>Liudmyla Voievidko</i>	
REQUIREMENTS FOR PRACTICAL CLASSES OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION	43
<i>Mykyta Halkin</i>	
PROFESSIONAL QUALITIES OF AN ACTOR	48
<i>Vitalina Hrinova</i>	
ELEMENTS OF INNOVATIVE METHODS OF WORK IN CLASSES OF SOLFEGGIO AND MUSIC LITERATURE IN CHILDREN'S MUSICAL AND ART SCHOOLS	54
<i>Liudmyla Danyliuk</i>	
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS BY MEANS OF FOLK ART	60
<i>Andriana Dzhumelia</i>	
ORIENTATION STAGE OF FORMATION OF ARTISTIC PERCEPTION OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY ON THE BASIS OF PLASTIC INTONATION	64
<i>Valeriia Dombrovska, Viktoriia Prylipko</i>	
METHOD OF THEATRICAL EXPRESSION	70
<i>Lev Zakopets</i>	
MUSIC LESSONS AS A MAIN COMPONENT OF DEVELOPING CHILDREN'S MUSICAL TASTE IN LVIV SECONDARY SPECIALIZED MUSIC FORDING SCHOOL NAMED AFTER S. KRUSHELNITSKIY	76
<i>Alla Zakharchenko</i>	
MUSICAL-PERFORMING ACTIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL MASTERY OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART	80
<i>Tetiana Karpenko</i>	
PEDAGOGICAL REQUIREMENTS FOR FORMATION OF CONCERTMASTER COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS	84
<i>Zhanna Kartashova</i>	
FORMATION OF PERFORMING MASTERY OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE ENSEMBLE CLASS	90

<i>Alla Kozyr, Eleonora Kuchmenko</i>	
HISTORICAL STAGES OF REFORMING THE MUSICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION IN CHINA IN THE PROCESS OF ITS GLOBALIZATION	95
<i>Svitlana Kotliar, Denys Hryhoruk</i>	
CREATIVE INDUSTRIES: STRATEGY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT	100
<i>Viktor Labunets</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING FUTURE MUSIC TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITY	106
<i>Viktor Labunets</i>	
SENS CONSTANTS OF ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE PEDAGOGUE-MUSICIAN.....	112
<i>Yanina Lysenko, Dariia Korotenko</i>	
UKRAINIAN CHORAL ART IN THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY IN THE CONTEXT OF THE PROCESSES OF NATIONAL CULTURAL REVIVAL.....	116
<i>Mylola Liashko</i>	
THE DEVELOPMENT OF PUPILS' MUSICAL CREATIVE ABILITIES ON THE BASIS OF MUSICAL PERCEPTION AS ONE OF THE PRIMARY PROBLEMS OF MODERN MUSICAL PEDAGOGY	121
<i>Alla Medvedieva, Rostyslav Muravin</i>	
STAGE ART IN THE PERIOD OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS	128
<i>Oleksandr Myhailyshen, Anastasiia Myhailyshena</i>	
SPECIFIC FUNDAMENTALS OF THE TECHNIQUE OF FORMATION OF PERFORMING BREATH WHILE PLAYING COPPER WIND INSTRUMENTS.....	136
<i>Vasyl Oliinyk</i>	
MUSICAL INFORMATICS AND ITS ENFLUENCE ON THE FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC	142
<i>Oksana Opanasyk, Marharyta Yur</i>	
THEATRE EDUCATION AND PERFORMING ARTS IN THE PERIOD OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS: DEVELOPMENT STRATEGIES.....	148
<i>Olena Pereverzieva</i>	
CONCEPT AND CONTENT OF FUTURE MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE....	153
<i>Olena Priadko</i>	
LEARNING OF WORLD VOCAL CLASSIC WORKS AS AN IMPORTANT ELEMENT OF VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC	159
<i>Tamara Sytnyk</i>	
DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	165
<i>Tamara Turchyn</i>	
THE PROGRAM OF SPECIAL COURSE OF STUDY “MODERNIZATION OF ELEMENTARY GENERAL MUSIC EDUCATION IN UKRAINE” IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	169
<i>Svitlana Chaika</i>	
EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL VALUE OF UKRAINIAN CHILDREN'S MUSIC FOLKLORE	175
<i>Svitlana Chaika</i>	
SPECIFICS OF CONDUCTING MUSIC LESSONS WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS	181

<i>Olena Shevchenko</i>	
CONSOLIDATIVE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR FORMING VOCAL-PERFORMING EXPERIENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC	186
<i>Olha Yakubovska</i>	
THE INFLUENCE OF KYIV SCHOOL OF RESTORATION ON FORMATION OF RESTORATION WORKSHOPS IN KAMIANETS-PODILSKYI NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY	192
<i>Zinovii Yaropud</i>	
CONTRIBUTION OF M. DYLETSKYI TO THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN MUSIC OF THE XVII CENTURY	198
SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Serhii Babiuk, Tetiana Fedirchuk</i>	
METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS	203
<i>Tetiana Babiuk, Inna Perepeliuk</i>	
PRESCHOOL TEACHER'S READINESS TO THE FORMATION OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGICAL BEHAVIOR OF SENIOR PRESCHOOLERS	209
<i>Halyna Vatamaniuk</i>	
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL GUIDING OF ORGANIZATION OF DEVELOPING- SPEECH ENVIRONMENT IN THE INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION	215
<i>Mariana Hordiichuk, Tetiana Koltunovych</i>	
METHOD OF COGNITIVE ACTIVITY INTENSIFICATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT	224
<i>Olha Hryhorovych, Natalia Pakhalchuk</i>	
INNOVATIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS	232
<i>Nataliia Denha</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	238
<i>Olena Dovhan</i>	
THEORETICAL ASPECTS OF JUNIOR PUPILS' AMBIDEXTERITY AND LEFT-HANDEDNESS	243
<i>Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk</i>	
EDUCATIONAL FIELD "ART" AS A SPHERE OF DEVELOPMENT OF WORLDWIEV COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	249
<i>Mariia Ivanchuk, Mariia Oliinyk</i>	
AN INDIVIDUAL POTENTIAL DEVELOPMENT OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILD IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION	254
<i>Nataliia Kanosa</i>	
CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL	260
<i>Oksana Kysla, Victoriia Koval</i>	
THE TEACHERS TRAINING PEQUILIARITIES IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF THE CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY STAGES OF EDUCATION	266
<i>Iryna Larina, Yuliia Dolia</i>	
FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF MUSICAL AND AESTHETIC WORK WITH PRESCHOOLERS	271
<i>Liudmyla Mashkina</i>	
THE PROBLEMS OF SUCCESSION OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL	276

<i>Olena Oliinyk</i>	
STRATEGY OF CULTIVATION OF EMOTIONAL CULTURE AS A KEY INNOVATIVE IDE FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S VALUE NEEDS	281
<i>Yuliia Pavlenko, Oksana Vilkhova</i>	
MUSEUM PEDAGOGY IN PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION: SYSTEM OF WORK.....	287
<i>Tetiana Tanko, Mariia Cherniavska</i>	
A ESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS AS A SCIENTIFIC PROBLEM IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY	293
SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Olena Baranovska</i>	
MODERN TRENDS AND PRINCIPLES FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL EDUCATION BY PHYLOLOGICAL DIRECTIONS.....	299
<i>Nataliia Bondar</i>	
USAGE OF DISTANCE EDUCATION MEANS FOR ORGANISATION OF TOURISM EXPERTS' INDIVIDUAL WORK (ON THE FOREIGN LANGUAGES' EXAMPLE)	305
<i>Natalia Voinarovska, Olesia Samokhval</i>	
PECULIARITIES OF TOURISM AND HOSPITALITY PROFESSIONALS' FOREIGN BILINGUAL EDUCATION (TEACHING GERMAN AFTER ENGLISH)	310
<i>Ihor Horoshkin</i>	
CONTINUITY OF FORMATION OF KEY COMPETENCES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: INTERPRETATION OF THE RESULTS OF THE ANALYSIS OF THE CURRENT CURRICULUM.....	315
<i>Nataliia Hudyma</i>	
ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND METHODS OF PRIMARY EDUCATION OF KAMIANETS-PODILSKYI NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY ON TRAINING TEACHERS TO WORK IN THE CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	326
<i>Valentyna Martynenko</i>	
SEMANTIC READING OF SCIENTIFIC LITERARY TEXTS BY PRIMARY SCHOOL PUPILS	332
<i>Olesia Martina</i>	
CONTINUITY OF SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR PUPILS IN SPEECH-GAME ACTIVITY	341
<i>Nataliia Mieliekiestseva</i>	
TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO JUNIOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	346
<i>Oksana Mishchenko</i>	
SUBJECT COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF BELLETRISTIC DREAMS ANALYSIS AT UKRAINIAN LITERATURE LESSONS	353
<i>Tetiana Olynets</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND CRITICAL THINKING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	358
<i>Halyna Pidluzhna</i>	
COMPETENCY-BASED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF UNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE SKILLS AT NATIVE LANGUAGE LESSONS	363
<i>Tamara Polonska</i>	
FEATURES OF CHECKING PRIMARY SCHOOL STUDENT PROGRESS IN FOREIGN LANGUAGES ACCORDING TO THE COMPETENCE-BASED APPROACH.....	369
<i>Nataliia Tretiak</i>	
FORMATION OF PUPILS' LANGUAGE COMPETENCE WHILE LEARNING TEXT ON THE BASIS OF FUNCTIONAL-STYLISTIC APPROACH	376

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

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.

Балабан Олександр Ілліч – заслужений артист України, доцент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Барановська Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Бондар Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету.

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бренюк Алла Григорівна – кандидат мистецтвознавства, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ван Ісін – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ван Цзі – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вільхова Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Войнаровська Наталя Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету.

Галкін Микита Васильович – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горошкін Ігор Олександрович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Григорович Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Гріньова Віталіна Віталіївна – магістр гуманітарних наук, викладач, Кам'янець-Подільська дитяча музична школа імені Т. Ганицького.

Григорук Денис Юрійович – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Данилюк Людмила Володимирівна – аспірант, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Деньга Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, Кременчуцький педагогічний коледж імені А.С. Макаренка.

Джумеля Андріана Зеновіївна – викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Довгань Олена Сергіївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Доля Юлія Володимирівна – старший викладач, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Домбровська Валерія Володимирівна – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Дорож Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Іванчук Марія Георгіївна – доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Закопець Лев Миронович – заслужений діяч мистецтв України, професор, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Захарченко Алла Василівна – старший викладач, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Каньоса Наталія Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карпенко Тетяна Пилипівна – кандидат педагогічних 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.

Кисла Оксана Федосіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Коваль Вікторія Олександрівна – кандидат біологічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Ковальчук Анатолій Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Колтунович Тетяна Анатоліївна – кандидат психологічних наук, асистент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Коротенко Дарія Валеріївна – кандидат історичних наук, проректор, КВНЗ “Дніпропетровська академія музики ім. М. Глінки” Дніпропетровської обласної ради.

Котляр Світлана Вікторівна – заслужений діяч мистецтв України, доцент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Кучменко Елеонора Миколаївна – доктор історичних наук, професор, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ларіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Лисенко Яніна Олегівна – кандидат мистецтвознавства, КВНЗ “Дніпропетровська академія музики ім. М. Глінки” Дніпропетровської обласної ради.

Ляшко Микола Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Мартиненко Валентина Олександрівна – провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Машкіна Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Медведева Алла Олександрівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Михайлишена Анастасія Вікторівна – викладач, Вінницька дитяча музична школа №2.

Михайлишен Олександр Володимирович – викладач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Міщенко Оксана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Муравін Ростислав Олександрович – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Василь Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Опанасик Оксана Богданівна – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Павленко Юлія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Пахальчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Переверзева Олена Валентинівна – викладач, Мелітопольський педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Перепелюк Інна Романівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Підлужна Галина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Полонська Тамара Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Приліпко Вікторія Валеріївна – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Самохвал Олеся Олександрівна – кандидат педагогічних наук, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету.

Ситник Тамара Миколаївна – заслужений працівник культури України, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Танько Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Турчин Тамара Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Федірчик Тетяна Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Чайка Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Чернявська Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Шевченко Олена Володимирівна – викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Юр Маргарита Олександрівна – асистент, Київський національний університет культури і мистецтв.

Якубовська Ольга Петрівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Яропуд Зіновій Петрович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

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 27 (2-2019)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхній індекс” ставиться порядковий номер примітки (напр. ...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”, із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. **1 сторінка А4 – 50 гривень.**

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть.** Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoКОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)

Список використаних джерел (зразок)

1. Бахмат Н.В. Педагогічна підготовка вчителів початкової школи: інноваційні підходи в умовах хмаро орієнтованого середовища : монографія / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Київ : Міленіум, 2016. 360 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 282 с.
3. Гудима Н.В. Практикум з основ риторики в початковій школі : навч.-метод. посіб. / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський : Друк-сервіс, 2018. 139 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Ковальова В. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах компетентісно орієнтованої освіти // Початкова школа. 2018. № 2. С. 1–3.
6. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 40 с.
7. Макаренко Л.Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 294 с.
8. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
9. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / за наук. ред. М.С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. 367 с.
10. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота, Л.Я. Янчур. К. : Слово, 2010. 376 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн [та ін.]. 2-е вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
12. Савченко О.Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв, 2011. Вип. 1.33. С. 9–15.
13. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя // Теорія та методика управління освітою. 2011. № 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf> (дата звернення: 02.03.2018).

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2019 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Гой Павлині Василівні, вул. Симона Петлюри 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32302
Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.Електронну версію збірника розміщено на сайті www.pedosv.kpnu.edu.ua

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРИВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 26 (1-2019)

Part 2

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 26 (1-2019)

Частина 2

Здано в набір 27.03.2019.
Підписано до друку 08.05.2019.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1905-02. Ум. друк. арк. 45,10. Обл. – вид. арк. 36,04. 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.