

ISSN 2309-9763
DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25–2

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 25 (2-2018)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2018

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 № 15 від 29.11.2018 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 29.11.2018 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; **Уршуля Груца-Мьонск**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекєсцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **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. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яруши**, 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.25 (2-2018). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2018. – 272 с.

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

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

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

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

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори. Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763
DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25-2

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 25 (2-2018)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2018**

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, Institute 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 NAES of Ukraine (Protocol № 15 of 29.11.2018), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol №10 of 29.11.2018).

International Editorial Board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 25 (2-2018). – Part 2. – Kamianets-Podilskyi, 2018. – 272 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.

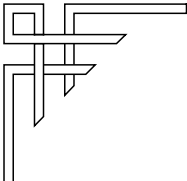
The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

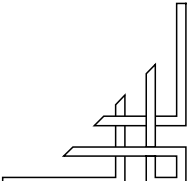
РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Олена Аліксійчук</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯМИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС	8
<i>Тетяна Борисова</i> МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “СОЛЬФЕДЖІО”	15
<i>Людмила Воевідко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	21
<i>Жанна Карташова</i> ДІАГНОСТИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	29
<i>Ольга Кузнецова</i> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ	36
<i>Віктор Лабунець, Жанна Карташова</i> ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН	40
<i>Лінь Янь</i> ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	48
<i>Іван Маринін</i> ЕТНОРЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ МОВИ НАРОДНО-ТАНЦЮВАЛЬНОЇ МУЗИКИ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (НА ПРИКЛАДІ АНСАМБЛЮ НАРОДНОЇ МУЗИКИ ОЛЕКСІЯ БЕЦА)	53
<i>Анатолій Мартинюк</i> ВОЛОДИМИР РОЖОК І УКРАЇНСЬКА ХОРОВА ШКОЛА: ПАРАДИГМА ДУХОВНОГО ЗВ'ЯЗКУ	61
<i>Тетяна Мартинюк</i> ВОКАЛЬНА ШКОЛА ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ: ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ	67
<i>Наталія Мендерецька</i> АСОРТИМЕНТ ВИРОБІВ ЗІ СКЛА З ФОНДІВ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІСТОРИЧНОГО МУЗЕЮ-ЗАПОВІДНИКА	73
<i>Богдан Панчук</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	79
<i>Олена Прядко</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ВИСОКИМИ ЖІНОЧИМИ СПІВАЦЬКИМИ ГОЛОСАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ВОКАЛУ	84
<i>Ірина Савлук</i> СУТНІСТЬ ПСИХОМОТОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ВИКОНАВСТВІ.....	90
<i>Юлія Соловйова</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОПТИМАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІН ОБРАЗОТВОРЧОГО ЦИКЛУ	98

<i>Марианна Сухолова</i>	
ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ.....	103
<i>Олена Тарківська-Нагиналюк</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В АНСАМБЛІ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ.....	108
<i>Наталія Урсу</i>	
ІЛЮЗОРНО-КВАДРАТУРНИЙ ЖИВОПИС У КОСТЕЛІ СВ. МИКОЛАЯ ЄПІСКОПА МІРИ У КАМ'ЯНЦІ-ПОДІЛЬСЬКОМУ	116
<i>Микола Хмелюк</i>	
ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО СТИЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ.....	120
<i>Хуан Ге</i>	
ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	126
<i>Ян Цзюнь</i>	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	131
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Тетяна Бабюк</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ...	137
<i>Галина Ватаманюк</i>	
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИГОЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ОГІЄНКА	142
<i>Ірина Газіна</i>	
ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: НЕТРАДИЦІЙНА МЕТОДИКА KUMON	147
<i>Вікторія Гальченко</i>	
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЄТВОРЧОСТІ Й ЛІДЕРСТВА У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	152
<i>Мар'яна Гордійчук</i>	
КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	157
<i>Катерина Демчик</i>	
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	164
<i>Наталія Каньоса</i>	
ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	169
<i>Анна Кошель, Віталій Кошель, Світлана Бойправ, Ганна Сиз</i>	
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	176
<i>Юлія Лимар</i>	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	180
<i>Людмила Московчук</i>	
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	185

<i>Олена Олійник</i> ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ТА ЕМОЦІЙНО ЦІНІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОГО ВПЛИВУ	191
<i>Анна Собчук-Ліва</i> РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СТВОРЕННІ ОСВІТНЬОЇ ТРАЕКТОРІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	196
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Наталія Гудима</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	202
<i>Олена Довгань</i> ВПЛИВ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ НА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	208
<i>Валентина Мартиненко</i> УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ	215
<i>Олеся Мартіна</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	223
<i>Наталія Мелекесцева</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	229
<i>Тетяна Олинець</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ	236
<i>Дмитро Ольшанський</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО СКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ЕКЗАМЕНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	241
<i>Світлана Танана</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ	247
<i>Наталія Третяк</i> РОБОТА НАД ВІДМІНКАМИ ІМЕННИКІВ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	252
<i>Наталія Шеремета</i> ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	257
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	268
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	270



РОЗДІЛ 1
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373.5.016:398 (075.8)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25–2.8-14

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯМИ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES
OF STUDYING OF UKRAINIAN TRADITIONAL FOLK CULTURE BY THE
PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS IN EXTRA-CURRICULAR TIME

Стаття присвячена формам та напрямкам позакласної роботи у контексті опанування школярами українською народною традиційною культурою; розглядається організація та методика роботи шкільних музичних віталень та абонементів; розкривається метод проектів та його вплив на розвиток пізнавальних інтересів та творчого потенціалу школярів; висвітлюється проблема організації та функціонування фольклорного гуртка у загальноосвітніх навчальних закладах; зазначено особливості підбору репертуару для фольклорного гуртка; описується методика вивчення фольклорного пісенного матеріалу.

Ключові слова: українська народна традиційна культура, музичні вітальні та абонементи, метод проектів, фольклорний гурток, освітній процес, позаурочна виховна робота, музично-естетичне виховання.

Виховання дитини на основі фольклорної спадщини є невід'ємною частиною естетичного виховання, в процесі якого збагачується духовний світ особистості. Живі, яскраві образи народної творчості глибоко впливають на свідомість і почуття дітей, на їхнє ставлення до навколишнього. Дитячий фольклор як невід'ємна частина практичної педагогіки народу впродовж століть формував естетичні смаки дитини та морально-етичну основу розвитку особистості.

Безпосереднє знайомство дітей із народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням надзвичайно збагачують творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють вихованню національної самосвідомості та патріотичних почуттів. Твори народного мистецтва вчать бачити красу рідної землі, виховують повагу до людей, які створюють її матеріальні й духовні цінності.

Проблемам виховання та соціального становлення підростаючого покоління на базі української народної традиційної культури присвячено роботи вчених В. Бойка, Г. Верховинця, Г. Виноградова, С. Грици, М. Костриця, В. Обозного, О. Ростовського, Ю. Руденко, С. Русової, Т. Самотулка, З. Сергійчука, О. Смоляка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Д. Яворницького та ін. Естетичне виховання школярів засобами народної музично-поетичної творчості стало темою досліджень В. Юцевича, С. Горбенка, Т. Дорошенко, О. Лобової, Б. Бриліна; проблемою формування естетичної культури школярів засобами

народної творчості займалась О. Маленицька; формування професійної готовності студентів педвузу до діяльності у шкільних фольклорних колективах висвітлюється у працях Р. Дзвінки, Г. Павловської та ін.; проблемою виховної роботи у загальноосвітній школі займалися учені О. Дем'янчук, Л. Кондратова, Л. Масол, Г. Падалка, Ю. Петров, О. Рудницька та ін.

Народні музичні твори зберігають у собі виховні ідеї і можливості, стають невід'ємною частиною навчально-виховного процесу сучасної школи. Одним із найважливіших завдань школи в умовах національного відродження України постає виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості.

Важливим засобом надбання і передачі соціального досвіду є народне мистецтво, зокрема музичне, яке входить сьогодні у всі сфери виховної роботи, збагачуючи музично-естетичну та емоційну сферу особистості, викликаючи потребу в художньо-творчій діяльності.

У зв'язку з цим зростає значущість пошуку нових шляхів та форм та методів роботи, з школярами, які передбачають вивчення українського народного мистецтва, яке в образно-звуківій формі відзеркалює та узагальнює досвід емоційно-ціннісного ставлення до традиційної народної культури.

На сьогоднішній день питання вивчення українського музичного фольклору в закладах загальної середньої освіти ще й досі залишається актуальним.

Метою статті є висвітлення організаційно-методичних особливостей впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти українського фольклору в позаурочний час, що сприятиме формуванню музично-естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку, розвитку їх музичних здібностей, художньо-творчого потенціалу та національної самосвідомості.

Практика освітньо-виховного процесу свідчить про необхідність ґрунтовної розробки змісту й технологій формування морально-естетичних якостей молодших школярів засобами народної музики. Досягненню цієї мети багато в чому допомагає правильна організація музичного виховання дітей в позаурочний час. Повноцінну, цілісну, національно свідому особистість із почуттям власної гідності, високими моральними якостями можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій і звичаїв. Ця система має формуватися на базі вивчення національного світогляду, філософії народу, національної ідеології тощо.

Опанування учнями скарбницею української народної культури сприяє творчому і загальному розвитку особистості. Пізнання мистецтва (зокрема народної культури) не обмежується лише шкільними уроками. Важливим напрямом виховання учнів засобами мистецтва є проведення позакласної роботи.

Позакласна музична діяльність дітей доповнює уроки мистецтва та музичного мистецтва, поглиблюючи отримані учнями знання, вдосконалює виконавські навички учнів, а також сприяє сприйманню музичного мистецтва. Національна доктрина розвитку освіти в Україні одним із пріоритетних напрямів виховання особистості визначає розвиток її творчого потенціалу, індивідуального гуманістичного сприйняття навколишнього світу, формування здатності до самореалізації. Згідно з цими позиціями, виховна робота у загальноосвітній школі має сприяти гармонійному розвитку особистості школяра, досягненню духовних цінностей, накопичених людством, залученню до світової художньої культури [3].

Позакласна робота охоплює багато різноманітних форм та напрямів, а саме: форми – навчальні, ігрові, змагальні, індивідуальні, групові; напрями – музичні, літературні, хорові, театральні та ін. Наприклад, організаційними формами проведення позакласних заходів можуть бути: відвідування концертних залів, музичних лекторіїв, музичних віталень та абонементів, організація та проведення мистецьких проектів тощо.

Позакласна робота є складовою частиною навчально-виховного процесу в школі, однією з форм організації вільного часу учнів, яка реалізується на добровільних засадах, з обов'язковим урахуванням інтересів всіх її учасників.

Вивчення українського фольклору у закладах загальної середньої освіти може проводитись майже у всіх формах позаурочної виховної роботи (зокрема у діяльності музичних абонементів та віталень).

Музичний абонемент успішно поєднує дві важливі функції:

- дає змогу ще зовсім юним музикантам проявити себе, виступаючи у концертному залі школи;
- формує у дітей інтерес до музичного мистецтва, готує їх до пізнання мистецтва з дитячих років, виховуючи духовну потребу в народній музиці [7].

Наприклад, можна організовувати концерти музичного абонементу, присвячені жанрам народного мистецтва (колисковим, колядкам, щедрівкам, веснянкам, гаївкам тощо). Такі концерти сприяють всебічному і гармонійному розвитку особистості, збагачують морально-естетичний світ учнів, сприяють формуванню активної життєвої позиції.

Особлива увага приділяється професійному зростанню юних виконавців, об'єднанню їх в єдиний творчий колектив. Діти, педагоги та батьки можуть брати участь у подібній діяльності. Репертуар для музичних абонементів на тему народної музики можуть складати як автентичні народні твори, так і твори українських композиторів-класиків: В. Верховинця, Ф. Колесси, М. Леонтовича, М. Лисенката, С. Людкевича, Д. Ревуцького та ін. Це можуть бути твори для сольного та хорового співу, твори для фортепіано та інших інструментів. Педагог музичного мистецтва може створити інструментування народного твору для оркестру дитячих музичних інструментів. Цікавим буде для дітей виконання народних творів у сучасній інтерпретації.

Учителю обов'язково варто звернути увагу на стилістику оформлення сцени, що доповнить слухові враження і уявлення слухачів та учасників, активізує емоційне сприйняття музики. До оформлення сцени і залу бажано залучати учнів школи. Можна провести попереднє обговорення, запропонувати школярам висловити свої ідеї щодо оформлення дійства, а потім, після підведення підсумків та врахування побажань дітей – зробити колективний ескіз оформлення залу та сцени. Після чого, можна перейти до виготовлення та розміщення декорацій.

Різновидом музичних абонементів є музичні віталні. Музична вітальня – це форма організації дозвілля учнів в позаурочний час. Вона може проводитися як в одному класі, так і за участі різних класів.

Організація і проведення віталні здійснюється творчою групою учнів під керівництвом класного керівника або вчителя мистецтва, музичного мистецтва, художньої культури. Для вдосконалення культури спілкування школярів, після музичної програми робота “вітальні” продовжується обміном думок, враженнями, поданням нових ідей тощо.

Підготовчий етап містить у собі: вибір теми; визначення мети і завдань проведення; створення творчої групи (сценаристи, головний режисер, режисери-постановники, художник і музичний оформлювач, виконавці, організатори); розподіл обов'язків; оформлення приміщення; підготовка запрошень. Тематику для проведення музичних віталень, пов'язаних з вивченням української народної культури, можуть стати свята народного календарно-обрядового циклу, а також видатні персоналії української культури. Наприклад: “Обжинки”, “Покрова”, “Свято українського козацтва”, “Свято Св. Миколая”, “Андріївські вечорниці”, “Обряд кусання калити”, “Обряд водіння кози”, “Вертеп”, “Від Романа до Йордана”, “Т. Шевченко і народна пісня”, “Г. Сковорода – душа українського народу”, “Великдень в Україні”, “Таємниця української писанки”, “Благослови, мати, весну закликати”, “Веснянки та гаївки”, “Купальські обрядодії” тощо.

Основною метою музичних віталень та абонементів є організація дозвілля школярів, сприяння розвитку здібностей, учнівської самодіяльності та творчості, розширення кола спілкування, прищеплення естетичної культури школярам. Такі форми роботи сприяють виявленню інтересів, здібностей і талантів школярів, дають можливість залучити їх у шкільні гуртки і секції – художні, хореографічні, музичні, театральні, фольклорні тощо.

Музичні вітальні та абонементи набули особливої популярності у початковій та основній школі. Для учнів старших класів вітальні та абонементи можуть проходити у формі творчих проєктів.

Щоб виконання проєкту школярами відбувалось організовано, слід ознайомити їх з етапами здійснення такої роботи [1]:

На першому етапі учні разом із координатором проєкту обирають тему, потім добирають джерела інформації, оформлюють бланк заявки на проєкт, складають своєрідну маршрутну карту реалізації проєкту. На цьому ж етапі обирається творча група, в основі формування якої лежить інтерес до проблеми. Щоб досягти позитивного результату, викладачеві необхідно вже на першому етапі приєднатись до колегіального обговорення суті і структури проєкту, однак, вирішення ключових питань мають взяти на себе студенти.

На другому етапі вибудовується відповідно структури напрацювання інформації з джерел, відбувається розподіл завдань між учасниками проєкту – визначається схема їх взаємодії, планування порядку роботи. Фіксація результатів цієї роботи може здійснюватись у різних формах (комп'ютерна обробка даних, відеозапис, розробка самостійних сценаріїв тощо).

На третьому етапі здійснюється захист проєкту у формі, яка відповідає змісту проєкту (презентація відеофільму, мультимедіа-шоу, проведення екскурсії тощо). Особливу увагу слід приділити складанню студентами підсумкового звіту, що є обов'язковою супроводжуючою візуальні форми результату складовою. Саме звіт описує “траєкторію” руху проєктної думки та у який спосіб це реалізовувалося, методи отримання інформації, результати. Оформлений у вигляді брошури, роздрукований хоча б у одному екземплярі за допомогою звичайної видавничої системи, – такий звіт може бути досить вагомим “продуктом”, що потребує обговорення у групі і представлення учням інших класів тощо.

Оскільки мова йде про проєкти у межах вивчення українського фольклору в післяурочний час, то досить цікавими можуть бути створення учнями старших класів творчих проєктів, кінопроєктів та екскурсійних проєктів.

Творчі проєкти за своєю суттю досить близькі до уроків-вистав. Звернемо увагу, що викладач виступає в них не як ініціатор, а як консультант. Обов'язковою умовою є створення учнями власного сценарію. Звичайно, не кожному під силу написати самостійний літературний твір, тому здебільшого творчі проєкти можуть проходити у формі літературно-музичних композицій.

Наприклад: “Мистецтво епохи козацького бароко”, “Український народний романс”, “Мелодії української душі”, “Трай, бандуро, трай”, “Образ козака Мамає у різних видах мистецтва”.

Кінопроєкт передбачає створення учасниками любительських відеофільмів. Найдоречніший жанр тут – публіцистичний фільм. Оцінюється головним чином вміння учнів розкрити своїм фільмом певну проблему і, можливо, запропонувати свій варіант її вирішення.

Наприклад: “Декоративно-прикладне мистецтво України”, “Народний костюм різних регіонів України”, “Код української вишивки”, “Таємниця українського дівочого вінка”, “Музика Карпат”, “На чому грали наші предки” тощо.

Екскурсійні проєкти можуть бути представлені у вигляді звітів щодо проведених екскурсій (віртуальної чи реальної) музеями чи визначними пам'ятками архітектури міста. Це оптимальна форма для індивідуальних проєктів. Екскурсія може бути проведена як для своїх однокласників, так і для учнів інших класів та шкіл.

Наприклад: “Музей писанки у Коломиї”, “Вуличками рідного міста”, “Духовні перлини України”, “Українські дерев'яні церкви”, “Пам'ятки художньої культури рідного краю”.

Загалом проєктна діяльність відповідає вимогам Концепції Нової української школи стосовно реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі, коли увага переноситься на процес набуття не лише знань, але й умінь, навичок, цінностей, життєвого досвіду, які трансформуються в компетентності [4].

Організаційно-методичне забезпечення вивчення фольклорного матеріалу учнями в післяурочний час, забезпечується в процесі діяльності фольклорного гуртка. Робота фольклорного гуртка передбачає проведення пізнавальних бесід, розповідей про звичаї, традиції українського народу, його світогляд, музичну, словесну культуру, декоративно-прикладне мистецтво, народний театр тощо.

У фольклорний гурток можна включати учнів різного віку, так як у народному побутуванні переважно обряди і традиції проводились людьми різного віку “від малого до старого”. Тому і в фольклорному гуртку можуть брати участь усі, хто бажає. Учні старших класів, наприклад, можуть виконувати додаткові функції: написання сценарію, роль ведучих, та різних персонажів (Св. Миколая, господаря та господині, Весни, кози, козовода, міхоноші, стрільців тощо).

На початковому етапі організації фольклорного гуртка необхідно провести своєрідний кастинг для того, щоб дізнатись про рівень музичних здібностей та фольклорного досвіду учнів. Опитування повинно проходитись у ігровій, невимушеній формі, щоб краще вивчити здібності та уподобання майбутніх гуртківців. Керівник фольклорного гуртка може створити своєрідну таблицю, де буде зазначати артистичні та музичні особливості кожного учня. Наприклад: чистота інтонування, діапазон голосу, якість звучання голосу, дикційні особливості, артистичні задатки, декламаційні якості, пластичність рухів, музичну пам'ять тощо. Навіть, якщо учень не відрізняється яскраво вираженими здібностями в тій чи іншій мистецькій галузі, педагог все одного повинен його зачислити до фольклорного гуртка, якщо учень виявив бажання. Адже у гуртку діти будуть поступово розвиватись, розкриваючи приховані таланти. Гуртківці будуть залучатись до різноманітної діяльності: сольний та хоровий спів, гра на дитячих музичних інструментах, дослідницька діяльність, збір та розшифровка зібраного фольклорного матеріалу, постановка народних казок, легенд, народних звичаїв, обрядів, вертепу тощо.

I. Харамбура виокремлює чотири основні методи розучування фольклорного пісенно-ігрового матеріалу у фольклорному ансамблі або гуртку: метод розучування у конкретному середовищі, метод розучування фольклорного матеріалу “з голосу вчителя”, метод розучування з фонограми, метод розучування фольклорного матеріалу “з нот” [6, с. 6-9].

Метод розучування у конкретному середовищі вона радить разом з школярами проводити у вигляді фольклорно-пошукових розвідок, де у первозданному варіанті зберігаються народні перлини у пам'яті людей старшого покоління. Ця робота повинна бути чітко спланована. Інформантів необхідно повідомити про те, що прийдуть школярі здобувати досвід та знання старшого покоління. Інформанти демонструють народні твори і зразу можна спробувати вивчити та виконати їх разом з школярами. Завдяки такому методу учні мають можливість поринути у українську епоху стародавньої доби, переймаючи виконавські традиції і прийоми сільських аматорів, їх жести, рухи, манеру, поведінку під час співу, танцю тощо. Бажано спілкування с одними і тими ж інформантами проводити по декілька разів, щоб в повній мірі опанувати особливостями народного виконавства.

Наступним є метод розучування фольклорного матеріалу “з голосу вчителя”.

Цей метод є найдоступнішим у роботі з молодшими школярами. Педагог декілька разів демонструє фольклорний пісенний матеріал, відтворюючи характер пісні, її зміст і настрої, манеру виконання. Після цього відбувається поетапне вивчення твору з дітьми. Коли твір буде повністю вивчений, можна застосувати метод імпровізації.

Застосовуючи метод розучування з фонограми необхідно вивчити її звучання. Такий метод передбачає поетапність роботи, тобто на кожному етапі потрібно висвітлювати певні стильові виконавські елементи, манеру виконання, акцентувати увагу на словах-архаїзмах, особливостями діалектної мови, пояснюючи їх значення. Бажано роботу з фонограмою застосовувати для творів невеликого об'єму.

Метод розучування фольклорного матеріалу “з нот” подібний до знайомого дітям вивчення пісенного матеріалу на уроках мистецтва та музичного мистецтва. Це досить ефективний метод, який дає змогу досить точно відтворити звучання тієї чи іншої народної пісні, а також надає додаткову можливість набуття навичок практичної роботи з нотним матеріалом. Педагогу варто звернути увагу на те, щоб виконання пісенних зразків дітьми не втрачало особливостей автентичного звучання.

Як підсумок роботи фольклорного гуртка обов'язковою є концертна діяльність. У представленому концертному виступі, поряд з учнями, також можуть брати участь учителі, батьки та інформанти, у яких діти навчались автентичного виконання народних творів.

Перші виступи фольклорного гуртка бажано проводити в класі, у звичній для дітей обстановці перед батьками та друзями для подолання концертного хвилювання.

Виступ фольклорного гуртка можна супроводжувати поясненнями та розповідями про виконувані традиції, обряди, пісенні зразки різних жанрів регіональні особливості їх побутування.

Особливу увагу варто приділити концертним костюмам, які мають бути максимально подібними до автентичних. На допомогу керівнику фольклорного колективу можуть прийти батьки дітей, старші люди, інформанти, які допоможуть відтворити та реконструювати народне вбрання їхнього регіону. Дітям можна запропонувати розпитати батьків про те, чи зберігаються у їхній сім'ї народні костюми, чи хоча б елементи народного одягу (вишиванки, крайки, корсетки, намисто, плаhti, фартухи тощо).

Особливого інтересу заслуговує музично-педагогічна спадщина В. Верховинця, який на основі українського ігрового пісенно-танцювального фольклору створив інтегровану систему музично-ритмічного виховання, яка включає музику, хореографію, народну поезію, дитячі інсценізації тощо. Дана система знайшла відзеркалення у збірці “Весняночка”. Зібрані та систематизовані автором твори (“А ми просо сіяли”, “Ведмедик і лісові звірятка”, “Тей ви, дітки чорноброві”, “Дітки колом стоять”, “Засмучений зайчик”, “Залізний ключ”, “Зробим коло”, “Іваночку, покинь схованочку”, “Летів горобейчик”, “Мишка та кіт”, “Ой, на горі льон”, “Ой чого ти, метелику”, “Подоляночка”, “Сорока-ворона”, “Сонечко”, “Ягілочка” тощо) можуть успішно використовуватись у практичній роботі фольклорного гуртка значно поповнивши та збагативши його репертуар.

Практика показує, що повноцінне сприймання дитиною музики розвиває початкові форми музичного смаку, формує музичне сприймання. Сприймання музичного мистецтва вимагає від учнів розвинених певних якостей уваги, пам'яті, мислення, емоційного та життєвого досвіду, комплексу різноманітних знань. Всього цього у більшості молодших школярів (особливо першокласників) поки що недостатньо. Якраз у фольклорному гуртку діти опановують зразки народного музичного мистецтва, пізнають значення засобів музичної виразності (темп, динаміка тощо), навчаються розрізняти музичні твори за жанром, характером.

Фольклорний гурток розвиває пізнавальні інтереси учнів початкової школи, формує у них художньо-образне мислення, сприяє розвитку музично-естетичної культури школярів, ритмопластичних, співацьких навичок, творчого потенціалу, самовираження, самореалізації.

Організація позаурочної діяльності – загальна справа педагогічного й учнівського колективів. Беручи участь у проведенні післяурочних заходів, побудованих на основі української традиційної народної культури, учні одержують змогу виявити себе в різних видах діяльності, пов'язаних з народною музикою, поезією, театром, декоративно-прикладним мистецтвом тощо. Позакласна робота – це один із найбільш ефективних засобів пробудження в учнів інтересу до різних видів мистецтва, зокрема народного. За допомогою післяурочних мистецьких заходів педагог знайомить учнів з різноманітними формами творчої діяльності, що активізує емоційну та інтелектуальну сфери, розвиває естетичні почуття учнів, що в

свою чергу підвищує інтелектуальний рівень учнів, розвиває естетичний смак, прищеплює любов до народного мистецтва, підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Аліксійчук О.С., Федорчук В.В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни “Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання”: Навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2009. 44 с.
2. Верховинець В.М. Весняночка / М.В. Верховинець. – Київ : Музична Україна, 1986. – 278 с.
3. Державна національна програма “Освіта” : Україна ХХІ століття. – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Концепція Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> . – Назва з екрану.
5. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей : Навчальний посібник для вищих навчальних закладів.: Ч.1. / Я.С. Кушка. – Вид. 2-ге доопрац. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. – 216 с.
6. Харамбура І.С. Дитячий фольклорний ансамбль: методика роботи та примірний репертуар / І.С. Харамбура // Посібник для вчителя. – Кременець, 2004. – 92 с.
7. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти [Текст] / В.Ф. Черкасов – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

The article deals with the forms and trends of extra-curricular work in the context of acquiring of Ukrainian traditional folk culture by the pupils; project method is considered as well as its influence on the development of cognitive interests and creative potential of schoolchildren; the problem of organization and functioning of folk circle in the secondary schools is highlighted; the peculiarities of choosing the repertoire for the school circle are mentioned; the methods of studying folk songs are described.

The vitality of the chosen topic is grounded in the conditions of the New Ukrainian school. There is a number of scientists who dealt with theoretical and practical aspects of extra-curricular work in different time. It is mentioned which methods are usually used in the process of educational projects, the topics of the projects and expected results of project activity are given.

Different possibilities of the usage of creative projects are proposed, among them there are cinema and excursions projects in the conditions of extra-curricular activity. Approximate topics of them are presented.

It is mentioned that the project method needs the ability of pupils to use their knowledge, stimulates the ability to act and make decision on their own, develops critical thinking and eagerness to creation and self-development, forms of motivation and ability for self-education.

The conclusion is made that studying the Ukrainian folk heritage in the conditions of extra-curricular work develops cognitive interests of schoolchildren, forms their art-image thinking, assists the development of school children’s music and aesthetic culture, rhythm and plastic, singer’s skills , creative potential, self-expression, self-realization and national self-conscience.

Key words: *Ukrainian traditional folk culture, Music sitting-rooms, season tickets, project method, folklore circle, educational process, extra-curricular work, music and aesthetic education.*

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “СОЛЬФЕДЖІО”

METHODOLOGICAL TOOL FOR IMPROVING STUDENTS' EAR FOR MUSIC IN THE PROCESS OF STUDY OF THE DISCIPLINE “SOLFEGGIO”

Стаття присвячена пошуку засобів оптимізації музично-слухового розвитку майбутніх учителів музики у класі сольфеджіо. Висвітлюються сутнісні характеристики різних видів музичного слуху та методичні інструменти удосконалення зовнішнього, внутрішнього та архітектонічного слуху студентів. Акцентовуються твердження щодо необхідності широкого застосування мотиваційних підходів, засобів активізації навчальної діяльності студентів у класі сольфеджіо, співвіднесення змісту, форм і методів роботи із потребами майбутньої музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності студентів.

Ключові слова: музичний слух, сольфеджіо, майбутні вчителі музики, освітній процес, методичний інструментарій, модернізація, педагогічний супровід, технічні інновації.

Сучасні тенденції модернізації музичної освіти вимагають перегляду підходів до підготовки фахівців і надання їм комплексу професійнозначимих компетентностей, які є суголосними вимогам сьогоденного культурного простору та специфіці педагогіки мистецтва, а також дозволятимуть на високому рівні здійснювати майбутню музично-педагогічну діяльність. Однією із найбільш значимих фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва є розвиненість його музичного слуху, адже це є запорукою успішного виконання ним функцій учителя музичного мистецтва, викладача музичного інструменту, вокалу, диригента шкільного хорового колективу тощо.

Процес формування цієї складової фахової майстерності головним чином відбувається на заняттях із дисципліни “Сольфеджіо”. Так, за висловом відомого теоретика музичного мистецтва: “Сольфеджіо є найбільш чорною і, водночас, найбільш величною із усіх дисциплін музиканта. Вона присвячена “свята святих” музичної професії, її головному інструменту – музичному слуху” [1, с. 220].

Так, музичний слух як одну з унікальних людських властивостей, досліджували такі видатні музичні педагоги, як Б.В. Асаф'єв, О.В. Давидова, О.Л. Островський.

Учені-психологи також неодноразово зверались до вивчення механізмів функціонування різних видів музичного слуху, специфічки музичного сприйняття та виконавської діяльності і творчості (Б.М. Теплов, А.Л. Готсдинер, Е.В. Назайкінський).

Методичні аспекти розвитку музичного слуху широко розглянуто в працях відомих педагогів-практиків, авторів методичних і навчальних посібників: В.А. Вахромеева, В.В. Хвостенко, Е.В. Давидової, А.В. Барабошкиної та інших.

Однак, недостатньо розкритими досі залишаються деякі аспекти музичної педагогіки вищої школи, зокрема питання методики розвитку музичного слуху майбутніх учителів музики. Це підтверджує необхідність здійснення нових наукових розвідок у цій царині, орієнтованих на віднайдення методичних засобів оптимізації музично-слухової компетентності майбутніх фахівців.

Відповідно, метою нашого дослідження виступає пошук ефективних шляхів і розробка методичного інструментарію удосконалення музичного слуху студентів у класі “Сольфеджіо”.

Зазначимо, що, зазвичай, процес викладання дисципліни “Сольфеджіо”, як і низки інших класичних музично-теоретичних дисциплін, які викладаються у закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку музично-педагогічних кадрів, відбувається переважно у чітко регламентованому, встановленому порядку. Такий характер навчальної роботи студенти сприймають досить інертно, без особливого ентузіазму.

Так, студенти усвідомлюють важливість розвинутого музичного слуху як фундаменту фахової компетентності музиканта, як запоруки його майбутньої педагогічної успішності і конкурентноспроможності, однак, чинні методики викладання є настільки заформалізованими й “закостенілими”, що подекуди вбивають усіляку ініціативу в пізнанні нової інформації, в практичному музично-теоретичному й практичному музично-слуховому зростанні.

Окрім цього, як свідчить практика, студенти повноцінно сприймають навчальний матеріал тоді, коли педагог повсякчас оновлює педагогічні підходи до вивчення курсу “Сольфеджіо”, намагається збагатити процес викладання цієї дисципліни різноманітними дієвими засобами, які здатні активізувати пізнавальний інтерес аудиторії до вивчення дисципліни “Сольфеджіо”.

Саме тому для сучасної музичної освіти особливої актуальності набуває проблема збагачення традиційного процесу вивчення предмета сольфеджіо такими методичними віднайденнями, які, не вдаючись до спрощення, зроблять його цікавим і особистісно значущим для майбутніх фахівців музично-педагогічної галузі.

Відповідно, відповідним пунктом і головним завданням викладача по класу сольфеджіо повинне стати формування особистої зацікавленості студентів у більш ретельному і свідомому своєму фаховому удосконаленні у галузі точного інтонування, визначення на слух, написання музичних диктантів тощо.

Також важливо, щоб кожен студент, який увійшов в аудиторію, зрозумів, що саме тут він набуває навичок швидкої концентрації уваги, розвине свою музичну пам'ять та асоціативну базу. Тобто матиме змогу здобути все те, що йому потім знадобиться для майбутньої музично-виконавської або музично-педагогічної роботи, незалежно від того, у якому напрямку вона здійснюватиметься. Для цього викладач має викладати цей предмет так, щоб насправді переконати студента у насправді унікальних і потужних можливостях цієї навчальної дисципліни.

Такі установки й цілі передбачають визначення найбільш пріоритетних напрямів зосередження педагогічної уваги у процесі викладання дисципліни “Сольфеджіо”, серед яких:

- виховання так званого відкритого слуху, тобто такого слуху, який зможе гнучко переключатись на музику різноманітних епох і стилів, враховуючи при цьому також і сучасну музику;
- інтенсифікація використання творчих різновидів навчальної діяльності студентів (імпровізація, створення музики);
- застосування нових підходів до розвитку і удосконалення музичного слуху студентів, зокрема таких, як формування адаптивних властивостей психіки музиканта через розвиток відчуття синестезії – особливого способу чуттєвого переживання у процесі сприйняття відповідних явищ;
- співвіднесення методики викладання сольфеджіо із новими віднайденнями сучасної психологічної науки;
- наближення змісту і форм роботи з сольфеджіо до потреб фахової музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності;
- упровадження сучасних спеціальних технічних інновацій в освітній процес;
- реформування музичних матеріалів і насичення їх фрагментами музичних творів сучасної, джазової і фольклорної музики.

Найважливішим питанням музичної педагогіки загалом, і педагогіки сольфеджіо зокрема, є питання формування у студентів інтересу до вивчення відповідної дисципліни, яке відбува-

ється у процесі всієї їх музичної діяльності. Цілком очевидно, що саме інтерес до предмета має надзвичайно велике значення, оскільки без нього є неможливим досягнення високих результатів у будь-якій роботі, навіть незважаючи на наявність необхідних здібностей та талентів.

Інтерес, у свою чергу, органічно поєднується із такими чинниками, як мотивація, потреба, співвідноситься із характером і формою навчальної роботи, засобами досягнення механізмів відповідної діяльності, корелює із процесами пізнання, захоплення, задоволення, насолоди тощо.

Так, на думку М.М. Скаткіна, взагалі неможливо досягти успішності у навчальній діяльності, розвинути творчі сили, привчити до самоосвіти і самовдосконалення, не пробудивши бажання навчатися [5, с. 68].

Психологи детальніше пояснюють, що головною умовою для формування інтересу до вивчення дисципліни є можливість виявити інтелектуальну самостійність та реалізувати власну ініціативу [2, с. 226].

Саме тому у процесі роботи з розвитку музичного слуху на практичних заняттях із сольфеджіо вкрай важливо застосовувати саме такі завдання, вирішення яких вимагатиме від студентів самостійної і активної розумової, дослідницької, пошукової роботи. З огляду на це, варто якомога частіше застосовувати на заняттях елементи проблемного навчання, проблемні ситуації, які дадуть змогу студентам самостійно віднайти ключі-розв'язання відповідних навчальних завдань. При цьому слід пам'ятати, що пізнання нового має ґрунтуватись на вже здобутому музично-слуховому досвіді, із залученням усього накопиченого раніше арсеналу знань, практичних умінь і навичок у сфері музично-теоретичної та музично-виконавської діяльності.

Відповідно, педагогу слід повсякчас слідкувати за тим, щоб у навчальній аудиторії повсякчас підтримувалась атмосфера активного самостійного пошуку відповіді на поставлені навчальні задачі, що, в свою чергу, стимулюватиме мотиваційну сферу студентів до розширення спектру своїх можливостей і удосконалення власних практичних вмінь і навичок у царині музично-слухової діяльності.

Важливим елементом навчальної роботи у класі сольфеджіо є робота над удосконаленням різних складових музичного слуху студентів.

Як відомо, музичний слух розподіляється на такі види, як зовнішній, внутрішній та архітектонічний. Також музичний слух є досить складним і багатокомпонентним утворенням, що містить низку взаємообумовлених та взаємопов'язаних, однак чітко диференційованих складових: обов'язкових компонентів (відносний, ритмічний, мелодичний, інтервальний, емоційний, аналітичний, гармонічний, ладовий, тональний, звуковисотний, інтонаційний, тембровий, динамічний, фактурний, поліфонічний та гетерофонічний) та необов'язкові, унікальні компоненти, такі, що досить рідко зустрічаються (абсолютний слух та синестезійний, зокрема кольоровий слух).

Варто зазначити, що всі види музичного слуху, як і всі його структурні компоненти розвивають у процесі таких видів діяльності, як написання музичного диктанту, спів мелодії з листа, слуховий аналіз музики (визначення інтервалів та акордів у ладі та поза ним тощо), однак кожен із них має свої закономірності і вимагає варіативного застосування відповідних методичних інструментів.

Особливе значення у формуванні музично-слухової вправності студентів має сформованість так званого зовнішнього слуху.

У цьому контексті необхідно уточнити, що теоретики музики розрізняють поняття зовнішнього і внутрішнього слуху (С.М. Майкапар) і пропонують спочатку займатись розвитком саме зовнішнього слуху і лише згодом переходити до удосконалення внутрішнього слуху. Так, зовнішній музичний слух науковці розглядають як "здатність до слухового сприйняття музики у реальному звучанні" [4, с. 7]. Процес розвитку зовнішнього слуху повинен передбачати широке використання педагогом зразків звучання різної за стилістикою музики, що може здійснюватися шляхом особистого виконання викладачем відповідного зразка або завдяки пропозиції студентам відповідного музичного матеріалу в аудіозаписі.

Досить важливою є навчальна робота у класі сольфеджіо, спрямована на удосконалення так званого архітектонічного музичного слуху. Метою розвитку цього різновиду музичного слуху є формування здатності студента розрізняти форму музичного твору на слух, чути, розрізняти й усвідомлювати окремі його складові. Наприклад, визначати лад, у якому написано музику, її тембр, жанр, особливості розвитку мелодійної лінії, відчувати головну тему у творі загалом і в окремих його частинах.

Для цього корисно застосовувати зі студентами такий вид роботи, як спів уже написаного ними музичного диктанту, що допомагає узагальнити слухові уявлення щодо окремо взятої мелодії. Досить ефективними є також сольфеджування мелодій із листа і спів їх напам'ять, запис знайомих мелодій без відповідного програвання на фортепіано, на пам'ять, наприклад, уривка із музичного твору, який вивчався на "Історії музики", музичного фрагмента, який їм просто знайомий і подобається тощо.

Особливий методичний підхід застосовується і в процесі розвитку та удосконалення внутрішнього слуху студентів. Як відомо, цей різновид музичного слуху безпосередньо залежить від сформованості у студентів навичок слухового самоконтролю. Науковці радять у цьому процесі якомога активніше задіювати саме вокальний апарат, без якого неможливо перевірити точність і правильність музичних уявлень, а також запам'ятати музичний фрагмент.

З метою розвитку внутрішнього слуху корисним буде написання зі студентами будь-яких різновидів музичних диктантів, а також такий цікавий для студентів різновид роботи, як комбінований спів мелодії, що передбачає чергування співу "внутрішнім голосом" та співу вголос за відповідною вказівкою викладача.

Досить ефективним є також почерговий спів студентами гам (спочатку гаму співають колективно, потім, за вказівкою, її продовжує один студент). Можна урізноманітнити таку діяльність і запропонувати студенту співати один звук гами вголос, а один – за допомогою "внутрішнього голосу" або декілька звуків поспіль вголос, а інші – про себе тощо.

Високу результативність у контексті розвитку музичного слуху мають завдання, які полягають у розпізнаванні знайомих для студентів мелодій лише за нотним текстом, без слухання реального звучання цієї музики. Для цього можуть бути використані уривки із тих творів, які вивчались ними у курсі інших музичних дисциплін, наприклад, історії музики, хорового диригування тощо. Якщо визначений музичний фрагмент містить поетичний текст, що може виступати своєю підказкою, слід вилучити текстову частину і запропонувати студенту для опрацювання лише нотну "інформацію".

Можна організувати також на заняттях своєрідні змагання на кількість визначених за допомогою відтворення внутрішнім слухом музичних уривків, визначити переможця, створити атмосферу конкурентності, чим заохотити студентів і активізувати відповідним чином навчальний процес. Варто також повсякчас підкреслювати важливість таких вмінь для будь-якого музиканта, адже його високий професійний статус, безумовно, залежить від того, наскільки вправно він вміє читати, чути і відтворювати музичний матеріал лише за нотним текстом.

У процесі викладання дисципліни сольфеджіо, зокрема з метою удосконалення внутрішнього слуху студентів, доцільно застосовувати й елементи проблемного навчання. Наприклад, викладач співає нотами знайому студентам мелодію, навмисне допускаючи помилки, а вони мають визначити ці недоліки і виправити їх шляхом правильного відтворення цього музичного фрагмента.

Можна також збагатити навчальну діяльність такого спрямування за допомогою впровадження завдань ігрового типу. Наприклад, викладач пропонує студентам підійти до інструмента і пальцями, не торкаючись клавіш і не видаючи жодних реальних звуків, "грає" певну популярну інструментальну мелодію, пісню тощо, а студенти мають відгадати, яка це мелодія і "озвучити" її вголос.

Деякою проблемністю відзначається процес розвитку у студентів метроритмічного слуху, що потребує відповідної корекції застосовуваних методичних інструментів. Так, наприклад, наші спостереження за виконанням такого різновиду навчальної роботи, як сольфеджування з листа, свідчать про те, що окремі студенти відчують труднощі із застосуванням диригентських схем у процесі воклально-інтонаційного відтворення музичного матеріалу. Усталені диригентські жести, призначені для відображення метроритмічної організації музики не допомагають їм, а, здебільшого, заважають. Це характерно для тих студентів, які мають слабку попередню підготовку, не мають достатнього практичного досвіду жестового відтворення плинну музичної матерії. Професійні схеми є для них чужорідними і жодним чином не допомагають, а лише відволікають їх увагу.

Тому на початкових етапах розвитку метроритмічних відчуттів доцільно рекомендувати таким студентам застосовувати будь-які, природні для них жести (кивки голови, ритмічні рухи корпусу, навіть постукування ногою тощо), які б допомогли їм визначити і дотримуватись у процесі співу відповідної пульсації, а також виокремити найбільш значущі метричні елементи. І лише після того, як увесь їх організм буде відповідним чином реагувати на пульс і ритм музичного матеріалу, коли вони не відчуватимуть дискомфорту у відображенні метроритмічної основи відповідної музики, слід приступати до поступового впровадження класичного диригентського жесту, який допомагатиме їм дотримуватись відповідної метроритмічної конструкції.

Для удосконалення метроритмічного слуху студентів варто також якомога частіше застосовувати на практичних заняттях із сольфеджіо різноманітні види ритмічних диктантів на розпізнавання і відтворення ритму як знайомих, так і нових мелодій. Корисно також запропонувати студентам лише за характерним ритмом визначити знайому їм музику: вивчену раніше пісню, популярний музичний твір тощо.

Інтонаційний слух студентів розвивають здебільшого тренінговим шляхом: у процесі систематичного співу різних видів музичних звукорядів, спеціально розроблених різноманітних інтонаційних вправ, які орієнтовано на досягнення автоматизму в інтонаційному відтворенні музичного матеріалу, а також діатонічних і хроматичних інтервалів та акордових сполук у ладі та пози ним. Доцільним є також виконання завдань, що передбачають вилучення одного із голосів визначеного інтервала або акорда і його проспівування разом із грою на фортепіано решти голосів.

Мелодичний слух студентів зазвичай не потребує докладання значних спеціальних педагогічних зусиль, оскільки розвивається у процесі багатьох різноманітних видів музичної діяльності, до якої студенти долучаються у процесі вивчення дисципліни "Сольфеджіо", зокрема під час сольфеджування музичних номерів, співу музичних уривків напам'ять, у процесі колективного та сольного співу вправ, під час запису різноманітних музичних диктантів, у процесі виконання творчих завдань з імпровізації музики, створення інших голосів до відповідної мелодії тощо.

Натомість, викладачу варто звернути свою увагу на формування вокального слуху студентів, адже саме у цій сфері можуть виникати певні проблемні ситуації. Так, подекуди студенти, які виявляють гарні слухові здібності і засвідчують добру сформованість навичок слухового аналізу музики, не можуть точно відтворити вголос запропонований матеріал. Традиційно вважається, що це може бути спричинене багатьма факторами, серед яких одним із головних виступає недостатній рівень володіння голосовим апаратом. Для усунення таких прогалин варто визначити причини: можливо, він не так видобуває звук, має затиснену щелепу, можливо запропонована для сольфеджування вправа написана у незручному для нього діапазоні тощо.

Однак, на нашу думку, найважливіша причина є не так фізіологічною, як психологічною. Так, за результатами наших спостережень, окремі студенти просто бояться невільно заспівати вправу, виглядати недолугими або смішними в очах викладача або своїх товаришів. Такі страхи є здебільшого наслідком психологічних стресів, отриманих ними на уроках сольфеджіо на

попередніх етапах музичної підготовки (у музичній школі, училищі тощо). Це, зокрема, неодноразово підтверджувалось у процесі відвертих бесід із такими студентами, під час яких вони розповідали, що вчитель часто був некоректним до них, прилюдно принижував їх здібності, що породило зневіру у власні сили, сформувало відповідні затиски і зробило фізично неможливим видобуття тих звуків, які необхідно.

Усвідомлюючи, що такі факти можуть бути досить вірогідними, адже не секрет, що багато дітей залишають навчання у музичній школі саме через сольфеджіо, вважаємо за необхідне спочатку чітко діагностувати походження вокальної неспроможності цих студентів (фізіологія чи психологія) і вже потім приступати до роботи над усуненням цих негативних явищ. Так, це може бути спільна із викладачем із постановки голосу корекція механізмів голосоутворення, а може бути цілеспрямована робота, спрямована на психологічну підтримку такого студента у процесі навчальної діяльності у класі сольфеджіо. У будь-якому випадку, викладачу слід подбати про створення на заняттях невимушеної і комфортної атмосфери, повсякчас підтримувати виконавські зусилля студентів і коректно підходити до оцінки їх навчальної діяльності.

Для покращення гармонічного слуху студентів варто застосовувати завдання на віднайдення прихованих помилок: студенту пропонують записану послідовність акордів, у якій допущені помилки, які він має знайти і виправити під час виконання.

У процесі розвитку тембрового слуху, в свою чергу, слід якомога частіше застосовувати у роботі музичні фрагменти у виконанні різних груп інструментів, різних типів співацьких голосів тощо. Це уможливить вільне орієнтування студента у царині тембрових характеристик музики, зробить доступним для слухового осягнення широкий пласт музичного матеріалу.

Отже, підсумовуючи висвітлене вище, зазначимо, що робота з розвитку й удосконалення музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва є надзвичайно важливою і трудомісткою сферою педагогічної діяльності викладача сольфеджіо. Вона потребує значних зусиль щодо планування освітнього процесу, організації навчальної діяльності, вимагає ретельного ставлення до добору відповідного методичного інструментарію, осмислення навчальних стратегій, пошуку ефективних засобів педагогічного супроводу такого різновиду діяльності тощо. Досягти високих результатів у досліджуваній царині можливо лише за умов відповідного комплексного підходу до процесу удосконалення музичного слуху студентів і методично-операційної вправності викладача, який усвідомлює важливість музичного слуху як головного показника професійної спроможності музиканта і спрямовує увесь свій педагогічний арсенал на формування конкурентноспроможного фахівця, здатного у повному обсязі вирішувати завдання сучасної музичної освіти.

Список використаних джерел

1. Ежова Е.Б. Актуальные вопросы преподавания сольфеджио// Модернизация системы музыкально-педагогического образования: Теория и практика: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Максимова Е.И / Е.Б. Ежова. – М. : МГУКИ, 2004. – С. 220-223.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя – М. : Логос, 2005. – 384 с.
3. Музичне сприйняття як предмет комплексного дослідження: зб. статей / упоряд. А.Г. Костюк. – Київ : Муз. Україна, 1986. – 126 с.
4. Оськина С.Е. Музыкальный слух: Теория и методика развития и совершенствования / С.Е. Оськина; Д.Г. Парнес. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2001. – 79 с.
5. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
6. Шипп С. Музична форма від звуку до стилю : навчальний посібник / С. Шипп. – Київ, 1998. – 367 с.

The article deals with the search of means of optimization of musical and auditory development of future music teachers in the class of solfeggio. The essential characteristics of different types of ear for music are given (external, internal and architectonic). The components of the structure of the ear for music are revealed: compulsory components (relative, rhythmic, melodic, interval, emotional, analytical, harmonic, mood, tonal, sonority, intonation, timbre, dynamic, texture, polyphonic and heterophonic) and optional, unique components (absolute ear and synesthetic, in particular, colour ear).

The expediency of the combination of psychological and physiological factors in the process of improving the students' ear for music is substantiated. The paper emphasizes the necessity of widespread application of motivational approaches, means of activating students' educational activity in the class of solfeggio, correlation of the content, forms and methods of work with the needs of students' future musical-pedagogical and musical-performing activities. It is emphasized on the necessity of creative work intensification in the process of learning solfeggio by the students of higher educational institutions of musical-pedagogical profile.

The ways of introduction of modern special technical innovations into the educational process are revealed. The author proves the necessity to reform and diversify the base of musical materials used at practical classes in solfeggio, to use the fragments of musical works of contemporary music of various styles and genres, jazz and folk music. The mechanisms of integration of the discipline of solfeggio with other educational disciplines of professional and practical training of music teachers are outlined.

The main elements of pedagogical support of students' independent work aimed at the improvement of their musical-acoustic skills and habits are given.

Key words: ear for music, solfeggio, future teachers of music, educational process, methodological tools, modernization, pedagogical support, technical innovations.

УДК 378.016:780.016.432

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.21-28

Людмила Воєвідко
Liudmyla Voievidko

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

У статті розглядаються методи організації та форми самостійної роботи здобувачів вищої освіти з профільної дисципліни навчального плану – методики музичного виховання. Акцентується увага на різноманітності форм самостійної роботи студентів у виконанні навчальної та робочої навчальної програм із дисципліни. Наголошується на важливості самостійної роботи здобувачів вищої освіти із шкільними програмами “Музичне мистецтво” та виокремлено основні її вектори.

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

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

Вирішення цієї проблеми навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача

знань на активного їх творця, що вміє побачити та сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, знайти оптимальний шлях досягнення результату і довести правильність свого вибору.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Організація самостійної роботи у всіх ланках освітнього процесу, в тому числі й на етапі засвоєння нового матеріалу.

2. Умотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє).

3. Чітка постановка пізнавальних завдань.

4. Алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентом способів та прийомів її виконання.

5. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи.

6. Поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи.

7. Забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, методів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання.

8. Формування активної позиції студентів, студенти – безпосередні учасники процесу пізнання.

9. Спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем.

10. Навчити студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, уміння і навички, перевіряти здобуті результати.

11. Активізувати розумову діяльність студентів, надаючи їм роботу, що вимагає посиленого розумового напруження.

12. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи.

13. Визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановні, тематичні, проблемні).

14. Визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів.

15. Забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації). Урізноманітнення видів і форм контролю (колоквіум, контрольні роботи, тести тощо).

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

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

Відзначимо, що організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності (під час вивчення нового матеріалу на лекції, застосування

вивченого до розв'язування завдань на практичному занятті, виконання індивідуального завдання тощо) сприяє підвищенню результативності навчання, розвиває довільну увагу студентів, формує в них здатність міркувати, запобігає формалізму у засвоєнні знань, розвиває активність та самостійність як риси характеру.

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

Навчальний предмет “Музика” в установах загальноосвітнього типу (школи, гімназії, ліцеї) є єдиною дисципліною музичної освіти, яку освоюють усі діти. Згідно з прийнятими в країні нормативами, обов'язковий предмет “Музика” у навчальному плані школи представлений з 1 до 8 класу одним уроком на тиждень, загальним обсягом 34 години на рік. Ефективному розвитку системи художньої освіти та естетичного виховання дітей заважає недостатня кількість навчальних годин, що виділяють на вивчення предметів художньо-естетичного циклу в школі. (У більшості країн світу на ці предмети відводиться в кілька разів більше часу.) Необхідно значне (мінімум удвічі) збільшення кількості годин на заняття мистецтвом, в першу чергу, в молодшому шкільному віці, який є особливо ексцитаційним для художнього розвитку школярів. Найважливішим принципом структурування музичної освіти має стати єдність двох начал: пізнання природи музики через імпровізаційний особистий досвід і активне сприйняття її через різноманітні форми кращих зразків музичного мистецтва. Музика у жодному випадку не повинна відриватися від життя школяра, його внутрішнього світу, особистого досвіду, дійсності, яка його оточує.

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

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

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

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

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

Осягнення найкращих зразків класичної, народної, духовної та сучасної музики, знань, які розкривають насамперед інтонаційну, жанрову, стильову природу музичного мистецтва і музичної творчості, здатне зіграти свою естетичну, освітню і виховну роль лише в тому випадку, якщо почуту музику глибоко переживають й осмислюють школярі.

Музичний матеріал повинен майстерно поєднувати спектр форм та жанрів музичних творів, повинен бути спрямований на те, щоб дати змогу кожному школяру відчувати радість від спілкування з музикою, від індивідуального вираження себе в музиці, від відчуття себе творчою особистістю, який сприймає музику як привабливе явище, що володіє особливою емоційною силою. Важливо прагнути до того, щоб кульмінацією кожного уроку ставало глибоке "проживання" школярами справді художнього музичного твору. Такий підхід дає змогу школярам шукати свій шлях у світ музичного мистецтва.

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

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

Сучасна музична освіта школярів передбачає реалізацію таких завдань:

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

У школі відбувається закладення фундаменту музичної культури, що виражається в підготовці школяра до емоційно-ціннісного відношення до мистецтва і життя, у розвитку адекватного музичного сприйняття, морально-естетичної сутності музичного мистецтва, в накопиченні досвіду музично-творчої діяльності. Музична освіта школярів спрямована на розвиток у них цілісного уявлення про музичне мистецтво, набуття ними опорних, ключових

знань, умінь і навичок музичної діяльності, у своїй сукупності забезпечує школярам базу для подальшого самостійного спілкування з мистецтвом, для самоосвіти і самовиховання в умовах музичного виховання в сучасній основній школі.

У процесі навчальних занять із методики музичного виховання студенти повинні знати, що навчальний предмет “Музика” в школі має на меті:

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

Із окресленими завданнями узгоджують зміст музичного виховання, який умовно можна визначити як єдність трьох блоків:

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

2) творча позиція;

3) розвинуте асоціативне мислення як основа творчої здатності школярів.

Окреслені блоки характерні для естетичного виховання в широкому розумінні. Щодо музичного виховання Е. Абдуллін конкретизував елементи змісту так:

- досвід емоційно-морального ставлення до дійсності, втілений у музиці;
- музичні знання;
- музичні вміння та навички, які проявляються у творчій діяльності школярів.

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

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

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

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

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

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

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

Таким чином, інтеграція знань та уявлень учнів здійснюватиметься на таких рівнях за вдалого керівництва майбутніми вчителями цим процесом:

- духовно-світоглядний (через спільний тематизм, що відображує фундаментальний зв’язок усіх видів мистецтва з життям);
- естетико-мистецтвознавчий (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій);
- психолого-педагогічний (через технологію інтегрованих уроків різного типу).

Зміст програми “Мистецтво” включає такі умовно окреслені наскрізні компоненти, як:

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

2) практична художньо-творча діяльність школярів;

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Оптимізація процесу фахової підготовки студентів / Л. М. Воевідко // Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Вип. 12 – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – С. 306-310.
2. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л.М. Воевідко – Кам’янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2013. – 88 с.
3. Масол Л.М. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4. – С. 38-45.
4. Масол Л.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л.М. Масол // Початкова школа. – 2001– №4. – С. 42-44.
5. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: [навч. посібник] / О. Г. Мороз, В. О.Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – Київ, 1997. – 168 с.
6. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 1 – 4 класи / авт. кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – Київ : Перун, 1996. – 128 с.
7. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 5–8 класи / авт.кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – Київ : Перун, 1996. – 102 с.
8. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004 р. / Г. В. Стадник та ін. (ред.). – Харків : ХНАМГ, 2004. – 243 с.

The article deals with methods of organisation and forms of students' independent work in the major discipline of the curriculum – “Methods of music education”. The attention is paid to the diversity of forms of higher education applicants' independent work in the realisation of the curriculum and syllabus on the discipline.

The author gives the requirements for organization of independent work: organization of independent work at all levels of educational process; motivation of the educational task; clear formulation of cognitive tasks; algorithm, student's awareness of the methods and techniques of fulfilling the task; integrated approach to the organization of students' independent work in all forms of classroom work; combination of all types of independent work; providing the accumulation by students of the fund of general methods, techniques, skills, ways of mental work, through which knowledge is acquired; the formation of students' active position; the focus of tasks for independent work not on the assimilation of individual facts but on solving problems; teaching students to identify and formulate problems, solve them independently; to intensify students' mental activity; differentiation and individualization of independent work; setting of the consultation assistance types; definition of criteria for assessing students' academic achievement; providing the control over the quality of tasks fulfilment; the diversification of types and forms of control; creation of the necessary methodical material for the organization of students' independent work; competent management by students' independent work and providing them with opportune assistance to eliminate disadvantages.

The importance of higher education applicants' independent work with school syllabus in “Musical art” is emphasized and its main vectors are singled out.

Key words: *methods of music education, forms of higher education applicants' independent work, educational paradigm, professional training, quality, control, requirements, activation, criteria, modernization, organization of higher education applicants' independent work.*

Жанна Карташова
Zhanna Kartashova

ДІАГНОСТИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS OF ART FACULTIES IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES INTEGRATION

У статті розглянуто організацію та результати діагностично-емпіричного етапу педагогічного експерименту, що спрямований на вимірювання реального стану фахової підготовленості студентів у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. Фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва розглядають як багатофункціональний процес, що сприяє виокремленню основних функцій інструментально-виконавської підготовки студентів, які забезпечуватимуть змістовну наповненість, якість і взаємодію всіх її структурних компонентів.

Ключові слова: інтеграція, інструментально-виконавська підготовка, інноваційна діяльність, структурні компоненти, рівень підготовленості, критерії та показники.

Сучасна система вищої освіти зорієнтована не тільки на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, а й на формування у неї цілісного уявлення про навколишній світ із розумінням глибини зв'язків і залежностей його процесів. Інтеграція в навчанні має глибокі дидактичні корені і певні історичні традиції. Одна з таких її історичних форм – міжпредметна інтеграція, яка дає змогу подолати традиційну замкненість і відокремленість однієї навчальної дисципліни відносно до інших. Беручи до уваги той факт, що проблема інтеграції навчальних дисциплін у закладах вищої освіти не достатньою мірою розроблена й враховуючи те, що в сучасних умовах наукової інтеграції особливо важливим чинником системного формування змісту і структури навчальних предметів є міжпредметні зв'язки, проблема їх встановлення не втратила актуальності й на сьогодні.

Аналіз сучасних педагогічних реалій дозволяє стверджувати, що проблема інтеграції як педагогічного явища слід розглядати в контексті сучасних провідних тенденцій світової педагогічної системи і традицій української освіти. У загальнонауковому аспекті інтеграція (від лат. Integer – цілий) – це “процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності” [4, с. 28]. Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що дослідженню проблем інтеграції знань на міжнауковому, філософському педагогічному рівнях вивчали С. Гончаренко, Б. Кедров, Б. Новик, О. Спіркін, В. Тюхтін та ін. Основні положення теорії міжпредметних зв'язків у цілісному процесі навчання були об'єктом дослідження І. Волощука, Н. Лошкарьової, В. Максимової, В. Федорової та ін. Загалом же ця проблематика досліджувалася в дисертаційних працях (Р. Гуревич, О. Левчук, Л. Медведева, С. Старченко, Ю. Сьомін, Т. Тарасова, О. Тимошенко, М. Чапаєв, О. Янзіна та ін.). Проте, незважаючи на численну кількість досліджень у цій галузі, проблема інтеграції як форми організації освітнього процесу сьогодні є мало розглянута.

Мета статті: простежити характерні особливості функціонування існуючої системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні таких завдань:

1. Розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім учителям музичного мистецтва для інструментально-виконавської роботи в загальноосвітній школі.

2. Визначення рівнів фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

3. Визначення ставлення студентів спеціальності “Музичне мистецтво” до значущості інтеграції інструментально-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра) для подальшого вивчення ними спеціальних дисциплін.

4. З’ясування характеру практичної підготовки та рівня сформованості готовності студентів до здійснення всіх видів музично-виконавської діяльності в загальноосвітній школі.

Дослідження інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва вимагало визначення критеріїв і показників для оцінки результатів експериментальної роботи. Для діагностики стану фахової підготовки студентів мистецьких факультетів вважаємо за доцільне для нашого дослідження проаналізувати деякі критерії ефективності здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що вимагає визначення критеріїв і показників для оцінки результатів експериментальної роботи.

Насамперед потрібно внести визначеність у зміст терміну “критерій”. У загальноприйнятому розумінні критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь, мірило оцінки. Критерій (criterion – засіб, судження) грецького походження, є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінка визначення або класифікація певних об’єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв, за якими її можна впізнати, визначити або описати. Показник вимірювання показує, що саме фіксується числом, отриманим внаслідок вимірювання. О. Савченко, Т. Байбара визначають критерії як реальні, точно обрані ознаки, величини, котрі виступають вимірниками об’єктів оцінювання. І. Ісаєв визначає критерії як ознаки, на основі яких здійснюється оцінка, судження. Ю. Туранов, В. Урський вважають, що критерії – це мірило оцінювання вказаних параметрів, котрі описуються певними показниками. На основі теоретичного аналізу і враховуючи мету дослідження, ми будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об’єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об’єкту, котрий вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію (В. Загвязинський, І. Ісаєв, В. Раєвський, В. Лозова та ін.). Отже, критерії – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об’єкта, які дозволяють робити висновки про його стан, рівень розвитку і функціонування; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об’єкта, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Функціонування концептуально-цільового компоненту забезпечував критерій, що визначав ступінь компетентності студентів у знаннях, пов’язаних з методологічними і теоретичними засадами даного виду підготовки свідомому обґрунтуванні концепцій, цілей і завдань, сутності інтегрованого навчання, навчально-методичних завдань основних змістовних модулів курсів: “Основний музичний інструмент”, “Ансамблева гра” та “Концертмейстерський клас” та спрямовував процес навчання на більш високу якість засвоєння фахових знань та їх мотивацію. Цей компонент вимірювався такими показниками: наявність у студентів пізнавального інтересу до науково-пошукової діяльності в галузі музичної педагогіки як засобу їх орієнтації в актуальних наукових концепціях і музично-педагогічних теоріях. Змістовий компонент реалізується через цілісність інваріантного ядра (фундаментальної складової) і варіативної частини змісту навчання, перетворюючи їх на систему інтегрованих знань, умінь і ціннісних відношень. Змістовий компонент обґрунтовує певний відбір змісту навчання, визначає

основні блоки знань, умінь та навичок студентів, що мають формуватися під час вивчення кожного модуля інтегрованих музично-виконавських дисциплін. В основі цього компоненту був покладений критерій, що визначав ступінь особистої потреби майбутнього вчителя музичного мистецтва в опануванні інтегрованого змісту всього комплексу музично-виконавських дисциплін, різних його форм і методів; він вимірювався наступними показниками: зацікавленість в отриманні якісних інтегрованих художньо-образних уявлень і практичних навичок їх інструментально-виконавського синтезування; вміння накопичувати знання й навички відшукування ключових змістових складових тематичного наповнення навчальної інформації та засобів музичної виразності певного образу, настрою та вміння їх художньо поєднувати. Процесуальний компонент реалізується мірою власної емоційно-рефлексивної значущості з показниками: фахова відповідність індивідуальних властивостей через важливі складові інтегрованого навчання (методологічна, формувальна, системоутворювальна), основи інтегрованого навчання (онтологічні, гносеологічні, соціально-практичні), його принципи, рівні реалізації інтегрованого навчання, способи впровадження останнього через комплексне використання методів, засобів і форм організації освітнього процесу. Внутрішньо- і міждисциплінарна інтеграція реалізується через виділення й розгляд у змісті музично-виконавських дисциплін фактів, понять, закономірностей, методів, теорій у напрямі його профільності. В основу цього компоненту був покладений критерій, що визначав ступінь готовності студентів до реалізації набутих інтегрованих знань та навичок у шкільну практику, а показниками виступали: вміння ефективно моделювати зміст уроку музичного мистецтва відносно різних умов і навчальних ситуацій; дієздатність до творчої інструментально-поліфункціональної екстраполяції набутих знань і навичок інтегрованого напрямку на уроки музичного мистецтва. Результативно-оцінний компонент проявляється через комплексну багаторівневу методику оцінки результатів дослідження, в його основу покладений критерій, що визначає міру особистісної здатності щодо оцінювання інтегрованих навчальних об'єктів, які вимірюються такими показниками: наявність оцінювальних умінь і художньо-критичного ставлення до відбору компонентів навчальної інтеграції інструментально-виконавського напрямку; ступінь самостійності щодо визначення емоційно-рефлексивної значущості створених нових навчальних форм інтегративної наповненості, змодельованих відповідно сучасних вимог фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Експериментальній роботі передувало пілотажне дослідження, у ході якого, зокрема, було проведено опитування викладачів педагогічних ЗВО різних регіонів України (77 респондентів), з метою з'ясування їх самооцінки вузівської підготовки, виявлення основних недоліків фахової підготовки та шляхів її вдосконалення на основі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. Опитування проводилося за допомогою спеціально складеної анкети. Кожне питання передбачало декілька варіантів відповіді. З метою отримання об'єктивних даних анкетування проводилося анонімно. Загалом, було отримано такі результати.

Викладачі відзначають більш високу якість практичної та теоретичної підготовки у ЗВО (відповідно: добре – 71%, задовільно – 23%, незадовільно – 5%; добре – 53%, задовільно – 37%, незадовільно – 10%), ніж підготовки до музично-виконавської роботи в школі (добре – 42% і задовільно – 58%). Такі дані безпосередньо вказують на напрями пошуку шляхів підвищення якості викладання інструментально-виконавських дисциплін у ЗВО. Оцінюючи найбільш суттєві прогалини в інструментально-виконавській підготовці, 10% викладачів вказали на недостатні вміння систематизувати інструментально-виконавські знання та уміння; 45% – низький рівень підготовки до виконавської діяльності в школі.

Інтеграція інструментально-виконавських дисциплін в освітньому процесі забезпечується викладачами не повною мірою. Так, 7% з опитаних викладачів взагалі не використовують інтегративні зв'язки, у 58% – інтегративні зв'язки частково включені до навчальних програм, реалізуються епізодично, і тільки 35% викладачів завжди враховують інтегративні зв'язки при підготовці до занять, у навчальних програмах вони висвітлені повно. Під час підготовки до

занять викладачами відпрацьовується навчальна література із суміжних дисциплін, обговорюються питання і координується сумісна діяльність щодо впровадження інструментально-виконавських дисциплін.

В освітньому процесі інтеграція інструментально-виконавських дисциплін здійснюються викладачами, в основному, на заняттях (65%), музично-виховній (23%) позанавчальній роботі (21%). Засобами та методами реалізації інтегративних зв'язків найчастіше є комплексні завдання (51%), порівняння (27%), завдання та питання на інтегративній основі (16%), історичні екскурси (6%). Викладачі відзначають труднощі, яких зазнають в організації забезпечення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. Так, 16% опитуваних посилалися на відсутність методики інтеграції інструментально-виконавських дисциплін, 21% – на складність у доборі навчального матеріалу із суміжних дисциплін; 15% – на організацію опорного матеріалу із вивчених раніше дисциплін, труднощі при плануванні інтегративних зв'язків – у 18% викладачів, 30% – на відсутність інтегрованих планів та програм.

32% опитуваних визнали в себе наявність недоліків у підготовці до здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін, відзначаючи при цьому, що найбільш слабкими ланками є дидактичний (16%) і одночасно дидактичний із психологічним (16%) аспекти.

Таким чином, аналіз матеріалів анкетування викладачів виявив недостатню їх підготовку до здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

Було проаналізовано зміст, методи та форми інтеграції інструментально-виконавських знань, умінь та навичок. З'ясовано, що знання, уміння та навички з інструментально-виконавських дисциплін, як правило, формуються ізольовано, а в низці випадків суперечливо. Серйозним недоліком наявних навчальних програм з інструментально-виконавських дисциплін, що вивчаються студентами, є також те, що відсутній єдиний підхід до змісту навчально-художнього матеріалу, тобто цілісності знань та умінь. Зміст навчальних програм інструментально-виконавських дисциплін у більшості випадків обмежується посиланнями на деякі міжпредметні зв'язки. Це є позитивним кроком у формуванні знань, умінь та навичок студентів, але не забезпечує створення цілісної системи навчання. У викладанні домінує пояснювально-ілюстративний метод у формі показу, розповіді, призначених для передавання готового фактичного матеріалу. Проблемний підхід до навчання замінюється формальною постановкою проблеми.

Під час проведення даного етапу констатувального експерименту ми використовували модифіковану методику І. Козловської [2]. Якісний і кількісний аналіз об'єкту вивчення подається у наступній послідовності: по-перше, формулюється мета проведення даного етапу дослідження; по-друге, вказуються джерела одержаної інформації та кількість залучених осіб; по-третє, – одиниці вимірювання; по-четверте, здійснюється оцінювання результатів даного етапу аналізу.

Для діагностики мотивів навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва ми спиралися на данні А. Реана про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня. Крім того він встановив і негативну співвідносну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації А. Реана [3]. Студентам було запропоновано оцінити мотиви фахової діяльності по їх значущості для кожного за п'ятибальною шкалою: 1 бал – в дуже незначній мірі; 2 бали – в досить незначній мірі; 3 бали – в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали – в досить великій мірі; 5 балів – в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистості студента, який є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна).

Об'єктом вивчення були навчальні предмети: “Основний музичний інструмент”, “Концертмейстерський клас”, “Ансамблева гра”. Метою цього етапу дослідження було визначення ставлення студентів до ролі інструментально-виконавських знань, умінь та навичок у наступному оволодінні фаховими знаннями. Було опитано 155 студентів закладів вищої освіти (факультетів мистецтв, музично-педагогічних факультетів). На схемі, що подано, показано у відсотках кількість студентів, які назвали базовим той чи інший навчальний курс.

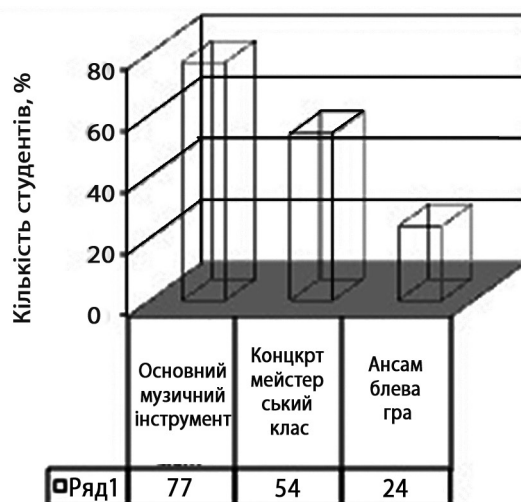


Рис. 2.3 Діаграма оцінки значущості інструментально-виконавських дисциплін студентами-музикантами для наступного засвоєння фахових предметів.

Розуміємо, що студенти перших курсів не можуть повною мірою усвідомлювати місце інструментально-виконавських дисциплін для наступного опанування професійними знаннями, але вважаємо, що первинні уявлення студентів про роль музично-виконавських знань, умінь та навичок у подальшому вивченні спеціальних дисциплін у них мають бути. Наприклад, знання про основні напрями та закономірності розвитку історії і теорії музичної культури, стилі, жанри, стилістичні закономірності виконання творів композиторів певних шкіл, напрямів та інші формуються ще у музичних школах, педагогічних коледжах, музичних училищах, і тому певною мірою дають підстави для оцінки студентами значущості цих знань для опанування професією.

Аналізуючи відповіді студентів можна дійти висновку, що більшість опитаних визначають переважну роль основного музичного інструмента як базової дисципліни. Друге місце за значущістю посідає концертмейстерський клас. Разом з тим спостерігалось формальне розуміння взаємозв'язків між інструментально-виконавськими та спеціальними дисциплінами як по горизонталі, так і по вертикалі. Формально визначаючи значення інструментально-виконавських дисциплін, переважна більшість студентів відчуває труднощі під час практичного використання знань та умінь з інших навчальних курсів.

З метою визначення розуміння майбутніми учителями музичного мистецтва того, що вони вкладають у поняття професійно-педагогічний інтерес, фахові знання (системність, обсяг, глибина) і фахові вміння (інтегративність, комунікативність, конструктивність, виконавська майстерність) було проведено опитування. Так до професійно-педагогічного інтересу студентами було віднесено: потреба, стійкість інтересу, мотиваційна спрямованість до інструментально-виконавської діяльності, до акомпанування солістам, шкільним колективам художньої творчості; позитивне ставлення, усвідомлення студентом важливості процесу інтеграції в освітньому процесі.

Системність, обсяг, глибина фахових знань були визначені студентами як: систематизованість, цілісність, системність теоретичної та практичної підготовки, володіння музично-виконавськими вміннями та навичками, технікою читання нот з листа та ескізним вивченням

творів, здатність до імпровізації, акомпанування солістам, шкільним колективам художньої творчості, використання знань суміжних дисциплін в освітньому процесі та виховній роботі.

Фахові вміння були визначені майбутніми учителями музичного мистецтва як: розвиненість комплексних організаційних і комунікативних інтегративних знань та умінь, особистісних якостей, навичок творчої взаємодії із дитячою аудиторією, мовленнєвої подачі музичного матеріалу на шкільну аудиторію, поєднання складових інструментально-виконавської підготовки, здатність до самореалізації у виконавській діяльності.

За результатами констатувального експерименту були визначені рівні сформованості фахової підготовленості студентів у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. Діяльнісно-творчим (високим) рівнем фахової підготовленості на констатувальному етапі експерименту володіє незначна частина майбутніх учителів (17%). Вони характеризуються позитивним ставленням, стійким інтересом до професії вчителя музичного мистецтва, прагненням здійснювати музично-виконавську діяльність у школі, потребою постійного самоудосконалення, творчим характером роботи, інтегративністю знань, умінь та навичок і самостійністю їх практичного використання, застосуванням інтегративних зв'язків дисциплін інструментально-виконавського і музично-педагогічного циклу. Студенти творчо вирішують професійні завдання, виявляючи при цьому ініціативу у пошуках найбільш оптимальних форм, систематично використовують інтегративні зв'язки, об'єктивно оцінюють свою готовність до професійної діяльності, беруть активну участь у позанавчальній інструментально-виконавській діяльності, у роботі з дитячими художніми колективами, де встановлюють атмосферу взаєморозуміння і співтворчості.

Продуктивному (середньому) рівню відповідає 63,3% студентів. Майбутні учителі, що досягли даного рівня, виявляють позитивне ставлення до окремих інструментально-виконавських дисциплін, прагнуть удосконалення у фаховій підготовці. Вони мають достатні знання, але не завжди вміють використовувати їх комплексно, відчувають труднощі у виборі форм і методів практичної роботи. Вони вирізняються продуктивним характером вирішення професійних завдань, частковим самостійним умінням їх планувати. Ініціатива студентів цього рівня виявляється в пошуках цікавих форм роботи лише у виконавських видах діяльності. Використання інструментально-виконавського досвіду у навчально-дієвих формах є частковим, а використання інтегративних зв'язків здійснюється методом сприйняття помилок, адже не вистачає навичок у інструментально-виконавській діяльності як необхідної комунікації.

Репродуктивний (низький) рівень – має 19,8% майбутніх учителів музичного мистецтва. У таких студентів майже відсутнє позитивне ставлення до навчально-виховної діяльності, недостатнє бажання вивчення певних дисциплін, інтерес до саморозвитку та самовдосконалення не сформований, мотиви навчання мають прагматичний характер. Уявлення про навчальну діяльність у цих студентів неадекватні реальним вимогам до неї, що обумовлює низький рівень музично-виконавських знань, умінь та навичок комплексного оперування ними у практичній роботі. Студенти цього рівня вирішують професійні завдання лише за аналогією, інструкцією викладача, що свідчить про їх пасивність у навчально-виховній діяльності. Вони не можуть себе адекватно оцінити, контроль і корекцію своїх дій здійснюють лише за допомогою викладача.

У результаті спілкування зі студентами ми з'ясували, що основними мотивами, які націлюють майбутніх учителів на вивчення інструментально-виконавських дисциплін є: бажання поглибити знання та вміння (42,2%); прагнення отримати позитивні оцінки, щоб мати стипендію (46,8%); повага і захопленість викладачем певної дисципліни (41%); прагнення стати кращим серед однокурсників (12,7%); бажання проявити себе у інструментально-виконавській діяльності (13,1%).

На жаль, констатувальний етап експерименту показує, що зорієнтованість студентів на системне оволодіння знаннями за допомогою використання інтеграції інструментально-

виконавських дисциплін, їх спрямованість на майбутню педагогічну діяльність є дуже низькими.

Отже, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити загалом невисокий рівень підготовленості викладачів до здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін в освітньому процесі та недостатню фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати діагностувального дослідження підтвердили наше припущення про те, що формування у майбутніх учителів музичного мистецтва цілісної системи інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, необхідних для проведення різнобічної діяльності в загальноосвітніх і позашкільних закладах, потребує такого підходу до фахового навчання студентів, який може забезпечити єдність усіх аспектів цього виду діяльності вчителя музичного мистецтва, тобто інтегративного підходу.

Список використаних джерел:

1. Калягин Ю. М. Интеграция школьного обучения / Ю. М. Калягин, О. Л. Алексенко // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С. 28-29.
2. Козловська І. Інтеграція знань учнів професійних навчально-виховних закладів / І. Козловська, Ю. Жидецький. – Львів, 1993. – 152 с.
3. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов / А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. П. Киреева, Н. А. Москвичева // Ананьевские чтения-99 : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222–223.
4. Лабунець В.М. Інтегрований підхід до структурування змісту інструментально-виконавських знань і вмінь майбутнього учителя музики в системі неперервної освіти / В. М. Лабунець // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2011. – Вип. 14. – С. 392-402.
5. Лабунець В.М. Педагогічні умови реалізації інтегративних зв'язків інструментально-виконавських дисциплін у фаховій підготовці майбутнього учителя музики / В.М. Лабунець // Всеукраїнської науково-практичної конференції: "Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи". (Умань. 20-21 жовтня 2011 р.). – Умань : ПП. Жовтий О.О., 2011. – С. 97-100.

The article deals with the organization and results of the diagnostic-empirical stage of the pedagogical experiment aimed at defining the real state of students' level of professional preparedness in the process of instrumental-performing disciplines integration.

Professional training of future Music teachers is considered as a multifunctional process promoting the selection of the main functions of students' instrumental-performing training, which will ensure the content, quality and interaction of all its structural components.

The analysis of the theoretical bases of the study made it possible to generalize the functional purpose of professional training of the students of musical-pedagogical profile in the process of integration of instrumental-performing disciplines. It has been found out that a certain number of future Music teachers didn't have the formed level of instrumental and performing preparedness that they need in their future productive musical and pedagogical activity. This fact denotes the reproductive nature of their activities.

The given diagnostics of the experimental methodology has proved its effectiveness. The obtained results of the research and experimental work confirm the expediency of the introduction of the developed methodology into the educational process of art faculties of higher educational institutions.

Key words: *integration, instrumental-performing training, innovative activity, structural components, level of preparedness, criteria and indicators.*

Ольга Кузнецова
Olha Kuznetsova

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

MAIN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MUSICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY IN UKRAINE: HISTORY AND PRESENT

У статті розкрито сутність та зміст основних тенденцій розвитку музично-просвітницької діяльності в Україні в історичному аспекті і з позиції сучасного розвивального процесу. Виокремлено основні тенденції становлення вчителя як музичного просвітника, які виходять із того, що особистість виявляє безпосередність свого буття в плані “Я-концепції” й супроводжується актами духовної активності. З цієї позиції проаналізовано праці М. Драгоманова, О. Духновича, І. Зязюна, Г. Сковороди, П. Юркевича та ін. Розкрито розроблені музикантами-просвітителями положення про першорядне значення хорового виконавства, про зв'язок і координацію всіх музично-театральних і спеціальних дисциплін, необхідних у вивченні музичного мистецтва. Визначено, що опора на народнописенну культуру є тією основою, на якій доцільно будувати і розвивати демократичну систему музично-естетичного виховання школярів.

Ключові слова: розвиток музично-просвітницької діяльності в Україні, історичний аспект, сучасний розвивальний процес, сутність та зміст, основні тенденції, музично-естетичне виховання школярів.

На сучасному етапі розвитку освіти відповідно до Державної програми “Освіта”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. та Законом України “Про вищу освіту” задекларовано комплекс концептуальних ідей і положень щодо підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів. Тому актуальною стає проблема вдосконалення підготовки майбутніх фахівців, педагогів-музикантів, здатних не лише до професійної самореалізації, а й спроможних залучити підростаюче молоде покоління до глибокого пізнання творів музичного мистецтва та їх творчого розвитку в процесі музично-просвітницької роботи.

У центрі уваги музично-педагогічної сфери виявляються якраз ті сучасні явища й прояви життєдіяльності людини, виникнення яких можливо об'єктивно контролювати і достатньо цілеспрямовано формувати, задаючи смисловий “вектор” цієї діяльності. Це дуже широкий спектр інтелектуальних, професійних, чуттєвих (перцептивних) здібностей та умінь [4], форм соціальної поведінки, фізичних навичок й довільних рухів, – це уся сфера напрацьованих і суспільно закріплених різновидів діяльності й життєвої активності особистості.

Розглядаючи загальні сфери розвитку сучасної освіти, І. Зязюн виокремлює однією з основних тенденцій характерних змін саме тенденцію повернення до традицій вітчизняної освіти й культури, в яких спостерігається потужна “методологія і методика”, добре організована гуманітарна освіта на єдності вітчизняної та світової культур [2, 40].

В історичній перспективі та сучасних поглядах на проблему розвитку сучасної мистецької освіти можна виокремити декілька тенденцій становлення вчителя як музичного просвітника, але всі вони виходять із того, що особистість виявляє безпосередність свого буття в плані “Я-концепції” й супроводжується актами духовної активності.

З цієї позиції музично-просвітницька діяльність відіграє вагомe значення у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Учитель музичного мистецтва не може й не повинен замикатися на своєму предметі, тому що його головна мета – нести культуру

людям. Звідси народжуються основні вимоги до вчителя музичного мистецтва: постійне збагачення своїх знань, оволодіння новими сучасними методиками та музично-педагогічними технологіями.

Позиція музиканта-педагога у справі художньо-естетичного виховання дітей та юнацтва має визначатись розумінням того, що музичне мистецтво не є замкнутою художньою сферою, воно є соціальною, історичною і культурною реальністю. В усіх різновидах і жанрах музичного мистецтва присутня світоглядна позиція художника, яка у певному напрямі впливає на виконавців і слухачів. Ось чому музика є носієм загальнолюдських гуманістичних цінностей, мовою спілкування між народами. Аналіз проблем музичної педагогіки може здійснюватися на різних рівнях, вищим з яких є філософський. Для цього необхідно провести історичний екскурс та проаналізувати праці Г. Гегеля, М. Драгоманова, О. Духновича, І. Зязюна, Г. Сковороди, П. Юркевича, а також Б. Асаф'єва, С. Виготського, М. Кагана, С. Рубінштейна, М. Фуллана та ін.

Прикладом глибокого філософського аналізу специфіки мистецтва є праці Г. Гегеля, в яких підсумковуються й розвиваються на основі діалектичного вчення погляди й концепції попередників. У своїй “Естетиці”, яка включає в себе розділ “Музика”, Г. Гегель виділяє на перший план духовний зміст, а “форму” розглядає в діалектичному з ним єднанні. Розробляючи свою філософську систему, розкриваючи сутність її основних законів і категорій, вчений переносить їх на витлумачення законів самого мистецтва. Це добре помітно, наприклад, при розгляді ним таких специфічних суттєвих закономірностей музичного мистецтва, як: часова його природа (час – “основна стихія музики”; непередметний її характер (безпредметна “проникненість щодо змісту, так і щодо способу вираження складає формальну сторону музики”); логіко-діалектичний зв'язок художніх засобів, її виразності [1, 35]. Усі ці та інші положення вченого, важливі не лише для музичної педагогіки, що звертається до спеціального вивчення естетичних і художніх аспектів музичного мистецтва, а саме для педагога-практика, якому не меншою мірою потрібне глибоке розуміння її сутності, специфіки, соціальної ролі. Адже розуміння сутності основних законів і категорій діалектичного вчення приводить майбутнього вчителя музичного мистецтва до усвідомлення діалектики музично-педагогічного процесу, тих чи інших змін, що в ньому відбуваються, як особливої дії об'єктивного діалектичного закону про розвиток.

Зразком глибокої єдності переконань та духовних прагнень стали ідеї Г. Сковороди про тісний взаємозв'язок всебічності знань й широти світогляду, який поєднує у собі чітке уявлення та сприйняття видимого й невидимого світів, розуміння взаємодії законів космосу. Самопізнання, як стверджував філософ, має бути універсальним засобом морального вдосконалення суспільства, одним із шляхів досягнення гармонії життя [3, 411]. Саме такий підхід має бути основоположним у просвітницькій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Український просвітитель О. Духнович розглядав педагогіку як “найскладніше мистецтво”, як “мистецтво мистецтв”, при чому вчителя називав майстром володіння словом. У його працях зазначено, що вчитель повинен обов'язково мати добрі знання свого предмету, володіти методикою реалізації освітнього процесу, мати педагогічні здібності. Провідну роль у педагогічній діяльності О. Духнович відводив покликанню, дбайливому ставленню до учнів та знанням та пропаганді української культури [136].

Представник київської філософської школи П. Юркевич висував високі вимоги до вчителя, до формування його духовної сфери та можливість передавати духовність учням. Тому естетична категорія в працях П. Юркевича займає провідне місце, адже в учителя повинна бути розвиненою любов до істини, потяг до добра та повага й любов до учнів. Людяність учителя, як уважав вчений, проявляється в тому, щоб він не лише може досягнути й зрозуміти істину, добро та красу, але й самому випромінювати духовність та добро й жити ними своїх учнів. Діяльність учителя П. Юркевич розглядав з позиції істини, добра та любові до учнів. “Художнє око” та чутливе серце вчений вважав основними властивостями майбутнього вчителя, адже лише той може бути вихователем, хто відчув на собі вплив прекрасних муз [5, 26].

М. Драгоманов, як український просвітитель, письменник, фольклорист, педагог відводив провідну роль підготовці майбутніх учителів, працюючи викладачем у педагогічній школі та гімназії при Київському університеті. Протягом всього життя вчений проповідував національно-культурні традиції України, й вважав це важливою якістю вчителя. У праці М. Драгоманова “Народні школи України” широко розглянуті питання готовності майбутнього вчителя до педагогічної праці, а також розглянуті рівні естетичної вихованості. Особливу увагу вчений звертав на підготовку вчителів з мистецьких дисциплін, адже він вважав, що школа має дуже мало підготовлених наставників із співу, малювання та дитячої творчості. Просвітництво М. Драгоманов представляв основним “кредо” вчителя, адже він був прибічником широкого використання народознавства у середній та вищій школі. Вчений вважав український фольклор матеріалом високої художньої вартості з необмеженими етико-виховними можливостями [133].

Для розвитку музичного мистецтва ХХ – поч. ХХІ століття в Україні основоположне значення мають ідеї про спадкоємність нової культури і музичної культури минулого. Те цінне, що було зроблено і створено на початку ХХ століття прогресивними музикантами-просвітителями у сфері музично-естетичної освіти широких народних мас, стало фундаментом, на якому зароджувалась і розвивається музична культура сьогодення. Розроблені музикантами-просвітителями положення про першорядне значення хорового виконавства, про зв’язок і координацію всіх музично-театральних і спеціальних дисциплін, необхідних у вивченні музичного мистецтва, про опору на народнопісенну культуру стали тією основою, на якій будувалась і розвивалась демократична система музично-естетичного виховання широких народних мас у ХХ столітті. Для вирішення задач музичного виховання і просвітництва було створено широку сіть музичних шкіл. У різні роки діяли курси загальної музичної освіти, музичні школи для дітей та юнацтва, хорові студії, музичні класи в загальноосвітніх школах, університети культури, клуби любителів музики, народні філармонії тощо. У методах і формах навчання у цих закладах можна прослідкувати спадкоємність методичних установок музикантів-просвітителів (В. Верховинець, П. Демуцький, П. Козицький, М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий та ін.). Музично-педагогічна система розроблена музикантами-просвітителями, стала базовою для становлення і розвитку масового музично-естетичного просвітництва в Україні.

Загалом, поєднання композиторського таланту і педагогічної майстерності – характерна риса творчих особистостей вітчизняних музикантів ХХ століття. Особливий теоретичний і практичний інтерес викликає музично-педагогічна спадщина В. Верховинця, Ф. Колесси, М. Леонтовича, С. Людкевича, Л. Ревуцького та ін.

Один із основоположників створення дитячого музично-ігрового репертуару В. Верховинець успішно вирішував проблему всебічного розвитку дітей шляхом залучення їх до активної музично-ігрової діяльності. Значну частину ігор свого посібника “Веснянка” супроводжують пісні, а також танцювальні рухи, здебільшого хороводи. Композитор-педагог переконливо доводить: ніщо так не розвиває розумові й фізичні здібності дитини, її почуття й творчу фантазію, як ігри з рухами, танцями, співом [6, с. 40-42].

Велику роль народної пісні у вихованні учнів підкреслював Ф. Колесса, безпосередньо у своїй діяльності включивши її в систему навчання школярів. З цією метою він створив посібник під назвою “Шкільний співаник”, до якого входило 226 пісень. Головна мета цього посібника, як зазначав сам композитор, представити пісенний матеріал для навчання в народній і середній школі таким чином, щоб за його допомогою “привчати молодь пізнавати й цінити народну творчість та перейматися її духом” [6]. Педагогічний досвід, тонке художнє чуття та здобуток вченого-фольклориста допомогли йому відібрати для своїх праць високохудожні зразки народно-пісенної лірики, які надзвичайно яскраво розкривають дітям красу рідного краю, силу і багатство внутрішнього світу людини.

Корифей української музики С. Людкевич розпочав свою педагогічну діяльність на початку ХХ століття і вже тоді чітко визначив головні напрями розвитку музичного виховання школярів і загальнодоступний та виховний характер навчання музики, розробив нові методи викладання

і створення методичних підручників, широко використовував народнопісенну творчість для дидактичного матеріалу. У підручнику “Загальні основи музики” С. Людкевич синтезував основні положення музичної науки з метою пропаганди знань серед шкільної молоді.

Один із основоположників створення української масової пісні Л. Ревуцький яскраво увійшов в історію музичного навчання й виховання. Цикл обробок народних дитячих пісень композитора значно збагатив дитячий концертний репертуар. Як свідчить музично-педагогічна спадщина українських композиторів, своєю педагогічною діяльністю вони заклали підвалини музично-естетичного виховання на Україні, постійно піклуючись про масову музичну освіту, зробили значний внесок у теорію та практику національного музичного просвітництва. Зміст, форми і методи просвітницької роботи, запропоновані ними, не втратили своєї актуальності і в наш час, вони творчо використовуються в практиці сучасної школи.

Узагальнення передового музично-педагогічного досвіду дає змогу прослідкувати шляхи формування художньо-просвітньої діяльності провідних музикантів-педагогів. Центром музичного виховання і просвітництва у наш час стають музичні школи, школи мистецтв, музичні класи в загальноосвітніх школах. Викладачі виступають ініціаторами, організаторами народних університетів культури, музичних лекторіїв, дитячих народних філармоній, ініціюють проведення пісенних свят, тижнів музики для дітей та юнацтва, фестивалів мистецтв, концертів дитячої творчості та інших заходів, пов’язаних з пропагандою мистецтва. Найважливішим завданням учителя музичного мистецтва є формування особистості учнів, і тут не обійтися без звернення до моральних критеріїв і цінностей. Однак, якщо моральні оцінки не пов’язані з конкретною прив’язкою до соціальних фактів вплив на особистість перетворюється у примітивну моралізацію, що вбиває можливість проблемного музичного матеріалу й повноцінного сприйняття духовного продукту.

Новим підходом в організації музично-просвітницької діяльності є орієнтація на повсякденну свідомість. Так, висока оцінка теоретичного знання ніколи не означала застосування повсякденної свідомості, що узагальнюється учнем як власний досвід, а музично-педагогічні дії учня піднімаються до рівня узагальнень і принципів висновків.

Дуже часто діти приходять у школу зі сформованим суб’єктивним відношенням до музики, на базі слухацького досвіду перших шести – семи років. То могли бути факти фальшивого звучання піаніно у дитячому садку, якому мають протистояти яскраві відео записи сучасних музичних казок, мюзиклів, а недуже вміло зіграному маршу під час музичного заняття – естрадні музичні програми. Нерідко до цього додається відсутність смаку батьків, у яких уроки музики велися в школі формально, і не давали ніяких уявлень про музику, як мистецтво, що оточує нас у повсякденному житті.

Одне з основних завдань майбутнього вчителя музичного мистецтва – нести культуру людям. Учитель музичного мистецтва, насамперед, повинен бути фахівцем у своїй справі і вчити розуміти й любити музику не лише дітей, але й донести музику до їхніх батьків, старших товаришів. Якщо простежити окремі періоди нашої історії, то стає очевидним, що про це лише говорилося, а те, як усе було в реальному житті й до яких результатів прийшло суспільство стало явним, завдяки процесам перебудови. Визначально, що в методології музичної освіти широкий загальний погляд на музично-просвітницьку роботу дає розуміння того, що абстрактне засвоєння “правил музики” не може залучати до музичного мистецтва, скоріше воно здатне відвернути учнів від музики. Основна ж задача музично-просвітницької діяльності: сприяти виявленню учнем любові до музичного мистецтва; домогтися щоб школярі відчували потребу в спілкуванні з мистецтвом. Саме відомі музиканти-просвітители визначали, що лише любов до музики може привести до її розуміння, тому їх увага була спрямована на те, як важливо зв’язувати музику з життям, з навколишнім світом дитини. Заклики, з якими виступали музичні діячі ХХ століття проголошували те, що необхідно звільнити музичне виховання від пут формалізму.

Список використаних джерел

1. Гегель Г. Философия духа /Г. Гегель //Энциклопедия философских наук. – М. : Мысль, 1956. – С. 202–328.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – Київ : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
3. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; пер. М. Кашуба ; пер. поезій В. Войнович. – Львів : Світ, 1995. – 526 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови [за заг. ред. В. Дубічинського. – Харків : Школа, 2008. – 1008 с.
5. Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладання: збірка наук. ст. [редактор-упорядник А.В. Козир]. – Київ : НПУ, 1998. – 44 с.
6. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навч. посібник /В.Ф. Черкасов. – Київ : ВЦ “Академія”, 2016. – 240 с. – (Серія “Альма-матер”).

The article reveals the essence and content of the main tendencies of the development of musical education in Ukraine in the historical aspect and from the standpoint of the modern development process. The main tendencies of the formation of a teacher as a musical enlightener are outlined. They are based on the fact that the person reveals the immediacy of his being in terms of the “I-concept” and are accompanied by acts of spiritual activity. From this position, the works of M. Drahomanov, O. Dukhnovych, I. Ziazun, H. Skovoroda, P. Yurkevych and others are analyzed. The musicians-educators developed a position on the paramount importance of choreographic performance, the connection and coordination of all musical theatrical and special disciplines necessary for the study of musical art. It is determined that the reliance on folk-verse culture is the basis on which it is expedient to build and develop a democratic system of musical and aesthetic education of schoolchildren.

Key words: development of musical and educational activity in Ukraine, historical aspect, modern development process, essence and content, main tendencies, musical and aesthetic education of schoolchildren.

УДК: 378.147.091.31.-051:785.1:7.071.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.40-47

Віктор Лабунець, Жанна Карташова
Viktor Labunets, Zhanna Kartashova

ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

STAGE-BY-STAGE METHODOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF INTEGRATION OF INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES

У статті розкрито поетапну методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін; обґрунтовано напрями розвитку кожного з етапів; розроблено блоки методів. У дослідженні зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як комплексна цільова програма, у якій кожна окрема дисципліна являє собою органічну складову змісту всебічної професійної підготовки.

Ключові слова: інтеграція, інтеграційний підхід, інструментально-виконавська підготовка, методи навчання, методи інтеграції, поетапна методика, структурні компоненти.

Процес модернізації освітньої системи спричинив прийняття Закону України “Про вищу освіту”, що спрямований на врегулювання суспільних відносин в освітній галузі, створення умов для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих кадрах. Адже сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу. Високі вимоги до якості фахової підготовки учителів музичного мистецтва зумовлюють необхідність створення та впровадження оновленої системи інструментально-виконавської підготовки студентів закладів вищої освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт з окресленої тематики, багаторічний досвід роботи у вищій школі дають змогу окреслити такі напрями реалізації інтеграційного підходу та особливості впровадження його в освітній процес закладів вищої освіти: діагностування навчальної діяльності кожного студента; створення відповідних умов для творчого саморозвитку, самореалізації, самоконтролю, враховуючи їх індивідуальні особливості. Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя, інтегративної впорядкованості й цілісності розкриваються в наукових працях В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Гриньової, О. Єременко, І. Козловської, Н. Кузьміної, В. Лозової, С. Мельничука, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько та ін. Пошук нових, більш ефективних форм забезпечення якості музичної освіти майбутніх учителів, актуалізує окреслену проблему також у світлі євроінтеграції України в простір світової вищої освіти, зумовленої процесами глобалізації.

Метою статті є ознайомлення з досвідом упровадження поетапної методики фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

Формування спеціальних знань, умінь та навичок учителів музичного мистецтва, які є основою їх фахової підготовки було покладено в основу змісту методичної цілісності педагогічного впливу в процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін. Практика показала, що методи навчання повинні бути розраховані на професійне застосування виконавських знань, умінь та навичок, систематичне їх перенесення в різні навчальні ситуації, в результаті чого вибудовується система поглядів на майбутню педагогічну діяльність.

Завдання формувального експерименту визначалися як послідовні етапи досягнення загальної мети. На цьому етапі було обґрунтовано організаційно-методичні умови здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; здійснено відбір методик експериментальної роботи; проведено формувальний педагогічний експеримент, систематизовано й проаналізовано отримані дані; впроваджено результати досліджень у діяльність закладів вищої освіти; розроблено методичні рекомендації для викладачів, студентів закладів вищої освіти щодо організаційно-методичних умов здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін на мистецькому факультеті ЗВО.

Особливості змісту формувального експерименту відбилися в системі цілеспрямованих педагогічних впливів, що виступили комплексом заходів, спрямованих на інтеграцію процесу формування інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, досягнення вищого рівня таких знань, умінь та навичок у студентів. Основними завданнями формувального експерименту виступали:

- формування готовності студентів до творчої самореалізації шляхом розв’язання художньо-естетичних, психолого-педагогічних та інструментально-виконавських завдань у їх взаємозв’язку;
- спрямування індивідуальних планів студентів з основного музичного інструмента, концертмейстерського класу, ансамблевої гри на застосування комплексних взаємозв’язків між даними дисциплінами;

- активізація творчо-пошукової ініціативи студентів в процесі вивчення навчальних курсів “Комп’ютерне моделювання та аранжування музичних творів”, “Практикум шкільного репертуару”, “Методика навчання гри на музичному інструменті”, “Методика роботи з дитячими інструментальними колективами”;
- планування самостійної роботи студентів та контроль за оперуванням знаннями, вміннями і навичками інструментально-виконавської діяльності.

Виходячи з мети та завдань формувального експерименту, у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ми використовували як репродуктивні, так і продуктивні методи навчання, взаємодія яких створює плідне підґрунтя для проявів творчої індивідуальності студентів. У ході формувального експерименту використовувалися такі методи й прийоми навчання:

- вербальні (розповідь, пояснення, коментар, бесіда, колективне обговорення, роз’яснення, закономірностей музичного мистецтва);
- практичні (інструментальний показ, навчальні ігри, виконання музичного колажу, технічні вправи, демонстрування практичних шляхів виконання завдання та їх послідовностей за допомогою елементів музичної імпровізації);
- наочні (аудіовізуальні, відеовізуальні, репродуктивні – демонстрація прийомів художньої, виконавської діяльності);
- опорно-ілюстративні (здійснення самостійних пошуків можливостей інтерпретації музичних творів);
- евристичні (відкриття варіативних можливостей тлумачення нотного тексту, створення образних характеристик головних тем музичного твору);
- проблемно-пошукові (організація диспутів, дискусій, виконання творчих завдань).

Експериментальною програмою передбачалося застосування комплексу методик щодо видів інструментально-виконавської діяльності, що дозволило прослідкувати динаміку художньо-естетичного розвитку студентів, спроектувати шляхи й педагогічні засоби подальшого удосконалення процесу формування інструментально-виконавських знань, умінь та навичок.

Інструментально-виконавська підготовка студентів забезпечувалась такими формами навчання, як колективні (навчальні заняття, лекції), групові (семінарські та практичні заняття) та індивідуальні (самостійні роботи студентів, домашні завдання, музично-виконавська практика).

Програмою навчальної дисципліни “Основний музичний інструмент” відповідно передбачено такі вимоги: освоєння методики гри на музичному інструменті, оволодіння виконавською культурою та інтерпретацією музичних творів вітчизняних та зарубіжних композиторів, оволодіння необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками ескізного вивчення музичних творів, набуття навичок читки з аркуша та транспонування творів шкільного репертуару, імпровізація.

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

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

До основних методів опанування музичного твору належать:

- метод пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, пізнання загальної музичної форми, загального оволодіння нотним текстом – до усвідомлення художньої значимості кожного музичного та формоутворюючого елемента, якісного відтворення кожної ноти;
- метод вибіркового опрацювання нотного тексту, який використовують на всіх етапах вивчення музичного твору. Зазначений метод передбачає визначення окремих уривків твору, що становлять певну складність для виконання й вимагають тривалого вивчення. Залежно від конкретного фрагменту твору визначають методики, прийоми й способи освоєння складних місць нотного тексту. Визначення цих фрагментів пов'язано з рівнем виконавських умінь і навичок кожного окремого студента.

Головна мета використання цього методу – досягнення достатньо високого професійного рівня виконання складних уривків нотного тексту та їх органічне поєднання з іншими фрагментами в контексті художньо-змістовного виконання твору;

- метод багаторазового повторення, що сприяє запам'ятовуванню нотного тексту, закріпленню прийомів і способів звуковидобування й звуковедення, адаптації виконавського апарату до особливостей виконання музичного твору. Це один з основних методів, що використовують для досягнення певного “автоматизму” виконання. Він сприяє технічному й художньому пізнанню та засвоєнню музичного матеріалу;
- метод зміни темпу використовують під час вивчення музичних творів, виконуваних у швидких темпах. Виконання таких творів у повільному темпі дозволяє контролювати процес їхнього відтворення, дії виконавського апарату, а також підготувати виконавця до поступового підвищення темпу з метою контрольованого досягнення необхідної швидкості руху;
- метод зміни динаміки використовують на початковому етапі вивчення музичних творів. Освоювати нотний текст потрібно без зайвого напруження чи розслаблення – в оптимальному режимі роботи виконавського апарату. Необов'язково під час розбору нотного матеріалу дотримуватися динамічних відтінків, особливо таких як *ff ma pp*;
- метод використання художніх творів для технічного удосконалення. Поряд з роботою над інструктивно-технічним матеріалом опрацьовують також уривки музичних творів, які мають технологічні труднощі для виконавця. Незважаючи на великий обсяг створених різноманітних вправ, етюдів, охопити всі види технічних труднощів неможливо. Іноді в музичних творах трапляються такі комбінації звуковидобування та звуковедення, які не відображено в технічному матеріалі. Фрагменти музичних творів, що містять певні складнощі, з якими студент досі не стикався, фактично перетворюються на технічний матеріал, освоєння якого сприяє вдосконаленню виконавських можливостей.

У процесі роботи над музичним твором важливе місце займають методи, за допомогою яких підвищується виконавський рівень. Їх використовують під час вивчення музичного твору, коли студент уже опанував його технологію виконання. До основних методів удосконалення музично-виконавської концепції творів належать:

- метод художнього ознайомлення з творами мистецтва використовують для сприйняття та аналізу найкращих зразків музичних творів переважно в запису. Під час прослуховування кількох варіантів інтерпретації одного твору різними відомими музикантами можна зрозуміти його сутність, визначити технологічні та художні особливості виконання й на цій основі створити власний виконавський варіант. Слухання технічно та художньо досконалого виконавства додатково активізує мотивацію до творчої активності;
- метод аналізу реального звучання, який забезпечує усвідомлене й контрольоване вивчення та виконання музичних творів у технічному й художньому аспектах. Зокрема, контролюються і за потребою корегуються звуковідтворення, якість звуку, інтонування,

артикуляція, звуковедення, ритм, динаміка, темп, агогічні відхилення, фразування, процес побудови твору як художньої цілісності, єдності форми й змісту тощо.

Одним із шляхів формування фахового мислення є метод моделювання педагогічних ситуацій у навчально-практичній діяльності студентів (проблемно-діяльнісна концепція навчання). Основний принцип полягає в тому, що набутий досвід, знання та уміння майбутнього спеціаліста є матеріалом для творчого розв'язання наявної проблеми.

Створення рефлексивного середовища дозволяє співвіднести навчально-професійну діяльність із реальною фаховою практикою, що передбачає спеціально організовану процедуру рефлексування професіоналізму з метою “перенесення” набутого досвіду за рамки освітнього процесу. Обговорення проблеми в межах рефлексивного середовища надає можливість взаємодоповнення та розвитку думок всіх учасників [3; 5].

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

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

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

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

Навчальний курс “Комп'ютерне моделювання та аранжування музичних творів” передбачав обов'язковий мінімум знань і практичних навичок для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного розв'язувати найрізноманітніші фахові питання методом інформаційного моделювання, пов'язуючи технічні можливості комп'ютера з інструментально-виконавською творчістю студента. Успішному вирішенню цих завдань сприяють міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими навчальними дисциплінами, які забезпечують фахову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже специфіка роботи комп'ютерного музиканта та аранжувальника вимагає цілковитої універсальності. Для цього необхідно мати знання з таких дисциплін як теорія музики, гармонія, поліфонія, інструментовка, і, найголовніше, добре володіти грою на музичному інструменті.

З метою послідовності проведення експериментального дослідження нами було розроблено чотири етапи експериментальної роботи:

- організаційно-підготовчий;
- впроваджувально-практичний;
- самостійно-творчий;
- контрольньо-узагальнювальний.

На першому, організаційно-підготовчому етапі визначалася тривалість експерименту та вибірка його учасників. Відбулось комплектування груп до початку експерименту, що виключило вплив дослідника на підбір кадрів для експериментальних груп. Для проведення формувального експерименту було обрано дві однорідні групи студентів, за якими спостерігали і зіставляли отримані результати до початку експерименту, у його ході та після нього:

- контрольні групи – студенти навчальних груп, у яких освітній процес не змінювався. Проводилось вивчення дисциплін музично-виконавського циклу традиційно;
- експериментальні групи – студенти навчальних груп, у яких дія активного педагогічного чинника полягала у здійсненні інтеграції інструментально-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра).

Прогнозування достовірності дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики фахової підготовки майбутніх учителів у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін, успішність та задоволення від професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО визначалася: аналізом спостереження за якістю, успішністю та мотивацією учіння, визначення достатньої кількості студентів та викладачів, що братимуть участь в експерименті. У дослідженні ми спираємося на провідні принципи виховання, серед яких такі: зв'язок із життям, єдність свідомості та поведінки, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й самодіяльністю студентів, наступність та систематичність педагогічних впливів, комплексний підхід до виховання [4, с. 192].

На *першому етапі* було забезпечено однакові умови навчання, рівні кваліфікації викладачів. Організація освітнього процесу в контрольних групах здійснювалася традиційно, в експериментальних – реалізація інтегрованого підходу до структурування змісту інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, оновлено зміст навчальних програм, розроблено методичні рекомендації.

На *другому, впроваджувально-практичному етапі* дослідно-експериментальної роботи домінантою у формуванні структурних компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва виступив творчо-конструктивний розвиток студентів за допомогою методу інтегрованого навчання на заняттях основного музичного інструменту, концертмейстерського класу та ансамблевої гри. Відомо, що у постановці методичної мети і завдань цих предметів є багато спільного. Це і розгляд музично-виконавських об'єктів і процесів у їх цілісності, й осмислення логіки драматургічного розвитку твору, й синтез цілісного образу з окремих деталей, структурна визначеність; наявність політембровості, розвиток функціональної мобільності піаністичного апарату, застосування технологічного арсеналу; довільне оперування виконавським образом у процесі виконання.

Зміст інструментально-виконавських дисциплін було спрямовано на підвищення ефективності навчання, що передбачало комплексний підхід до опанування знаннями, чому сприяло виявлення, застосування та поглиблення інтегративних зв'язків між цими дисциплінами. При цьому в інструментально-виконавському навчанні враховували існуючі суперечності:

- між наявним та необхідним рівнем музично-теоретичних знань та усвідомленням недостатності спеціальних знань;
- між наявними та необхідними інструментально-виконавськими умінями й навичками та усвідомленням недостатності даних умінь та навичок;

- між спеціальними знаннями й уміннями використовувати їх на практиці та усвідомленням невідповідності теоретичних знань і виконавських умінь;
- між об'єктивними та суб'єктивними умовами виконавської діяльності.

Розглядаючи інтеграцію інструментально-виконавських дисциплін у галузі педагогічної підготовки, ми виходили із запропонованого науковцями багатовекторного підходу до означеної проблеми, а саме:

- взаємозв'язок між інструментально-виконавськими знаннями, уміннями та навичками;
- взаємопроникнення різноманітних галузей виконавської підготовки студентів;
- визначення основних структурних елементів системи через формування вищого типу музично-аналітичної діяльності;
- забезпечення творчої підготовки студентів тощо.

Тому в процесі викладання суміжних інструментально-виконавських дисциплін через єдність їх логічної структури ми добирали найбільш важливі та об'єктивні зв'язки між різними групами знань, умінь та навичок, відшукували оптимальні методи та форми реалізації цих зв'язків.

Метою третього, самостійно-творчого етапу став синтез усіх компонентів інструментально-виконавської діяльності шляхом застосування методу активізації педагогічно-виконавської практики.

На цьому етапі велика увага надавалась позааудиторній діяльності студентів. Для цього кожним викладачем інструментально-виконавських дисциплін було проаналізовано можливості студентів предметного класу і складено план-графік проведення позааудиторної діяльності з предмету студентами. Така діяльність носила диференційований характер, так як на початкових етапах навчання студенти лише виконували завдання викладача. В подальшому проводилась робота по спрямуванню до все більшої самостійності та активності студентів, при все меншій керівній та спрямовуючій ролі викладача. На старших курсах студенти могли продемонструвати можливість самостійної музично-просвітницької та інструментально-виконавської діяльності за запропонованими викладачем видами діяльності.

Основні завдання цього етапу експериментальної роботи складають:

- формування фахової підготовленості студентів, набуття ними певної виконавської свободи, без якої неможливе проведення уроків музичного мистецтва;
- виховання творчого підходу до складних виконавських завдань; художньо-виконавський розвиток студента, тобто використання знань типових ознак музики різних стилів, епох та форм фортепіанного письма для розкриття художнього змісту на основі точного прочитання тексту і власного виконавського досвіду;
- накопичення виконавського “фонду”, тобто володіння різноманітним художнім репертуаром, постійне його розширення, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи;
- виховання навичок самостійної роботи й опрацювання репертуару, що включений до шкільних програм;
- оволодіння методикою викладання музичного інструмента у загальноосвітніх закладах;
- *готовність до майбутньої музично-педагогічної діяльності.*

На четвертому, контрольно-узагальнювальному етапі, особлива увага приділялась виявленню та зіставленню рівнів застосування теоретичних знань, практичних умінь та навичок, знань про способи діяльності та знань і умінь, які регулюють інструментально-виконавську діяльність під час переходу студентів на наступний освітньо-кваліфікаційний рівень навчання. Аналізувалися результати академічних концертів, комплексних контрольних робіт студентів (самостійність у виконанні завдань, рівень сформованості виконавської майстерності та професійних якостей, інтегрованих теоретичних знань та практичних умінь та навичок). Про ефективність здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики свідчать порівняльні результати

проведених академічних концертів та комплексних контрольних робіт в експериментальних та контрольних групах.

На цьому етапі було підведено загальні підсумки проведеної експериментальної роботи та зроблено висновки. У ході формульованого експерименту було використано методики А. Реана, В. Якуніна (вивчення мотивів навчальної діяльності), В. Семиченко (виявлення задоволеності працею), А. Шаболтаса (виявлення мотивів заняття певним видом діяльності), які було модифіковано, враховуючи специфіку підготовки майбутніх фахівців у ЗВО в умовах ступеневої освіти [6].

Отже, запропонована нами поетапна методика фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін охоплювала увесь період навчання у ЗВО, сприяла розвитку професійно-педагогічного інтересу, формуванню цілісної системи інструментально-виконавських знань, умінь та навичок.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти / Семен Гончаренко // Інтеграція елементів змісту освіти. – Полтава, 1994. – С. 18–25.
2. Гончаренко С. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. Гончаренко, І. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 26–34.
3. Парфентьева І.П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики. : Автореф. дис.... канд.. пед.. наук: 13.00.02. / І.П. Парфентьева. – Київ, 2010. – 19 с.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 616 с.
5. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В М. : ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.
6. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов / А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. П. Киреева, Н. А. Москвичева // Ананьевские чтения-99 : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222–223.
7. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті /Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Вид. Дім, 2006. – 640 с.

The article deals with the stage-by-stage methodology of professional training of future Music teachers in the process of integration of instrumental-performing disciplines. The directions of development of each stage are grounded; the blocks of methods are given.

In the paper, the content of professional training of future Music teacher is considered as a comprehensive target program, in which each individual discipline is an organic component of the content of comprehensive professional training. Integrated training is aimed at providing the multidisciplinary, systematization and generalization of students' knowledge, skills and abilities; gradual study of individual subjects; optimal sequence of themes; elimination of unnecessary duplication of educational material; establishment of organic connection between the instrumental-performing disciplines and the content of practical and educational preparation.

The study presents an integrated program of instrumental-performing disciplines, which is the ground for further study of other specialized disciplines. On the basis of the analysis of the syllabi the common questions were defined; the functional aspect of the integrated training was determined; the main educational tasks of each module of the courses such as Main musical instrument, Concertmaster class and Ensemble play were substantiated.

In the process of the research the 4-stage experiment was held. The stages of the experimental work were: organisational, practical, creative and control. The stage-by-stage methodology was applied during the whole course of study at the University.

Key words: *integration, integration approach, instrumental-performing training, teaching methods, integration methods, stage-by-stage methodology, structural components.*

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE PECULIARITIES OF ARTISTIC AND INTERPRETIVE ACTIVITY OF MUSIC TEACHERS

У статті розглянуто особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителів музичного мистецтва, що передбачає наявність музичних знань та умінь аналізувати, порівнювати та узагальнювати художні явища; осмислене тлумачення емоційно-образного змісту музичного твору з певної культурно-історичної позиції; обговорення, діалог, дискусії щодо пояснення використаних в інтерпретованому музичному творі певних художніх прийомів та засобів виразності; вміння співвіднести емоційне сприйняття музичного твору з понятійним судженням, переносячи це судження на інші види та жанри мистецтва.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, художньо-інтерпретаційна діяльність, музичний твір, розуміння, тлумачення, спілкування.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти України і Китаю зростає актуальність вивчення питань, пов'язаних із художньою інтерпретаційною діяльністю майбутніх учителів музики. Аналіз робіт у галузі музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми залучення китайських студентів до художньо-інтерпретаційної діяльності. Методологічною основою дослідження означеної проблеми стали роботи науковців у галузі мистецької освіти (А. Козир, Л. Куненко, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.) та методики вокального навчання (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Рігс та ін.).

Мета статті – визначити особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителів музичного мистецтва.

Відзначимо, що діяльність є одним із найширших понять соціально-гуманітарних наук, яке особливо часто використовується в сучасній філософії, психології, педагогіці та музикознавстві. З філософської точки зору, діяльність – це специфічна форма активного відношення людини до оточуючого світу, що передбачає його цілеспрямоване перетворення та зміну [13, с. 123]. Як психологічний процес діяльність являє собою складне структурне утворення, у якому відбувається взаємодія різних елементів: дій, операцій, що зумовлюються мотивацією, цілями, завданнями [12, с. 98]. Педагоги, трактуючи категорію діяльності виходять з уявлення про єдність особистості та її продуктивних дій. Освітній процес розглядається як процес діяльності, спрямований на становлення особистості, прищеплення їй умінь оцінювати, вибирати і конструювати такі види роботи, які відповідають її індивідуальності і потребі в саморозвиткові [3, с. 34]. З цих позицій художньо-інтерпретаційну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядають як чинник його творчого становлення, як стимул усебічного розвитку. Використання художньо-інтерпретаційної діяльності на заняттях із вокалу в педагогічному вузі дозволяє студентам формувати активну професійну позицію, усвідомлювати важливість вокального виконавства в їхній майбутній роботі, виховувати самостійність у розумінні та інтерпретації музичних творів.

Розглянемо сутність художньої інтерпретації та її місце в сучасній виконавській практиці. На думку Н. Корихалової, з'явившись у музичному побуті у 60-х роках XIX століття поняття "інтерпретація" стало означати не просте технічне відтворення нотного тексту, а творче самостійне тлумачення музичного твору. На переконання вченої, виконавця можна назвати

відмінним, посереднім, віртуозом, але він може не бути інтерпретатором” [5, с. 10]. В енциклопедичному музичному словнику творчий процес тлумачення музичного твору називається інтерпретацією. Діяльнісний аспект музичної інтерпретації засвідчує твердження Ю. Кочнева: “Музична інтерпретація – це особлива (ідеальна) форма демонстації музичного твору, його існування в саморозвитку, в діяльності та через діяльність окремої людини” [6, с. 5]. На думку Г. Князевої, в мистецтві інтерпретації завжди присутні елементи репродуктивного (виконавські традиції, технологічні прийоми, художній досвід виконавця тощо), які спрямовуються на вирішення творчого завдання – виконавського втілення музичного твору (продуктивне начало). У зв’язку з цим, учені акцентують увагу на тому, що виконавське мистецтво є вторинною щодо до авторського зразка, відносно самостійною художньою діяльністю, творча суть якої виявляється в кінцевому продукті – інтерпретації [2, с. 107].

Істотною відмінністю художньої інтерпретації є розуміння художньо-образного змісту твору, адже художник-інтерпретатор спочатку визначає своє “первинне” розуміння твору, а потім уже пропонує публіці його власне тлумачення. Зрозуміло, у розуміння немає меж, і воно постійно поглиблюється та уточнюється. Однак, якщо у співавтора не виникає будь-якого розуміння, то художнього трактування просто не відбувається. Тобто розуміння є умовою, а не результатом художньої інтерпретації [10, с.11]. Таким чином, у художній інтерпретації розуміння є суб’єктивним, психологічним явищем, а тлумачення (прочитання) – його об’єктивуванням, що має комунікативну мету. У цьому сенсі тлумачення є близьким до пояснення, однак може бути не тільки теоретичним, а й художнім.

Аналіз наукових праць (З. Наер, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) дозволив виокремити основні характеристики розуміння, а саме: один із найважливіших і специфічних процесів у взаємозв’язках людини з мистецтвом”; функція розуму, що здійснюється на основі єдності пізнавального, етичного та естетичного компонентів людської діяльності; процес “особистісного пошуку художнього смислу, вираженого у формі символічних значень мистецького твору”; “емоційно забарвлена пізнавальна активність”, “мисленевий процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей та смислових зв’язків художнього зору; здатність до інтерпретації метафорично-символічного значення образного змісту”. Не можна не погодитись з думкою О. Рудницької, яка вважає основною властивістю розуміння його відповідність авторському задуму. При цьому, рівень розуміння повноти авторського задуму може, “обмежитися найпростішими емоціями задоволення від упізнання звичних і простих для сприйняття образів, однак може і сягнути високого духовного напруження у процесі пізнання глибинного смислу мистецького явища” [11, с. 102-111]. У такому аспекті розуміння змісту літературного джерела є запорукою створення переконливого художнього образу вокального твору.

Сказане зумовлює розглянути питання розуміння виконавського тексту. Як зазначається у теорії музичної інтерпретації, виконавський текст твору є сукупністю виконавських версій твору, в тому числі версій різних суб’єктів інтерпретації, а також версій одного суб’єкту інтерпретації, створених у різний час, у різних виконавських умовах (під час концертів, записів, репетицій) [18, с. 38]. На думку Т. Лимарьової, важливість розуміння музичного тексту в контексті виконавської інтерпретації необхідне для того, щоб показати образно-смислове зростання композиторської спадщини у виконавській творчості, – показати, як саме минуле змінюється разом із нами і йде поруч з нами в сьогоденні. Вчена вважає, що оскільки виконавський текст – як і будь-який інший текст – існує в межах “між нормою та її порушеннями”, в процесі виконавської інтерпретації необхідно не тільки осмислити поняття “правильних”, “неправильних”, “нових” виконавських текстів, а й розкрити їх функції щодо відношення як до твору, так і до культури загалом, причому ці функції не замінюють і не підмінюють одна одну, адже кожна має свою вагу і особливий характер відповідальності [7, с. 234]. Варто відзначити, що розуміння нотного тексту, як і будь-яке його прочитання, є трансформативним, оскільки виконавець неминуче вносить у текст свою особистість, свою культурну пам’ять, коди і асоціації. З цих позицій художню інтерпретацію можна розглядати як процес

і результат створення версії оригіналу, або ж власного художнього твору на основі творчого переосмислення нехудожніх явищ або ж “первинного” твору мистецтва, який підлягає різним варіантам трансформацій.

у цьому сенсі цінною є думка Н. Корихалової про те, що “створювана художником-артистом виконавська інтерпретація, яка містить його бачення, розуміння, тлумачення виступає результатом його творчої діяльності” [5, с. 34]. Таку діяльність науковці називають художньо-інтерпретаційною. Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що при аналізі художньо-інтерпретаційної діяльності зазвичай виокремлюють три основних рівні: генетичний – досліджують психофізіологічні механізми спільної діяльності вчителя й учня в процесі створення художньої інтерпретації; структурно-функціональний – розглядають окремі дії: розумові, моторні, чуттєві, ієрархічні зв'язки між ними в процесі художньо-інтерпретаційної діяльності; динамічний – досліджуються умови, які забезпечують успішність художньо-інтерпретаційної діяльності.

Залежно від типів та рівнів наукового знання художньо-інтерпретаційну діяльність розрізняють за формами і механізмами, іноді набуваючи складного багаторівневого характеру. Першим і найголовнішим спільним моментом усіх різновидів художньо-інтерпретаційна діяльності є їхня комунікативна спрямованість. “Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації” – підкреслює Є. Колесник [4, с. 57]. Відтак можна стверджувати, що музичне виконавство є явищем вербальним, що включає як жанри, безпосередньо пов'язані зі словом, так і жанри суто музично-інструментальні.

У роботі В. Москаленка “Про специфіку музичної інтерпретації” автор наголошує на важливості інтерпретаційно-комунікативної діяльності, яка виявляється по-перше під час виконання твору, коли зусилля виконавця спрямовані на формування комунікативних невербальних зв'язків зі слухачами і, по-друге, під час розгляду будь-якого музикознавчого осмислення музичної події як комунікативно-інтерпретаційного процесу. “Ідеться, на думку автора, про загальні закономірності інтерпретації подій, пов'язаних із мистецтвом звуків”. Окрім того, така інтерпретаційна діяльність, за словами В. Москаленка, виражена відстороненою, “немузичною” мовою, і мала би бути пов'язаною з музикознавчою інтерпретацією і в тому широкому сенсі, у якому трактує її автор (не як сферу суто наукового пізнання, а як будь-якого вербалізованого знання про музику). Вона становить один із підвидів надзвичайно широкої інтерпретаційної сфери, об'єднаної головним принципом – “вербалізації невербального” [8, с. 8-10].

Важливим етапом “вербалізації невербального” є слово про музику, тобто переведення в іншу знакову систему того, що спершу було зафіксоване умовними позначеннями в певному нотному кодуванні, пізніше – інтерпретоване у звуках. Це динамічний процес (опису та аналізу музики словами), поза яким існування музики лише в закодованому варіанті не мало б жодного мистецького сенсу. Проте, “Навіть досвідченому лекторові може знадобитися безліч допоміжних слів, щоб належним чином передати сенс спожитих в оригінальному музичному тексті смислових виразів” – зазначає Н. Мятієва [9, с. 34]. Отже, в такому контексті маємо справу вже з інтерпретацією інтерпретованого, що також накладає відбиток на (розуміння) даної музичної версії.

Аналіз виконавської практики засвідчив наявність у структурі художньо-інтерпретаційної діяльності двох складових: формування інтерпретаційного задуму та його звукового втілення, що передбачає досягнення художньо-змістової сутності музичного твору з подальшим художньо-звуковим утіленням. Діяльність досягнення спрямована на відбір та осмислення художньої інформації, закладеної у музичному творі; діяльність утілення спрямована у протилежному напрямі – на добір адекватних засобів виразності та об'єктивацію ідеального уявлення образу твору у звуковій формі. Визначальне значення для вчителя музики має здатність до художньо-інтерпретаційної діяльності, адже компетентний педагог повинен грамотно прочитати, глибоко зрозуміти, відчути та яскраво виконати музичний твір. У такому

контексті художньо-інтерпретаційна діяльність може розглядатись як чинник становлення особистості майбутнього вчителя, збагачений досвідом творчості, спілкування. Під художньо-інтерпретаційною діяльністю розуміємо пізнавальну та виконавську активність учителя музики, спрямовану на переосмислення змісту музичного твору з метою його переконливого виконання та художнього тлумачення дітям. Художньо-інтерпретаційна діяльність виступає спочатку як пізнавально-теоретична, а потім як виконавська, що складається з декількох етапів, спрямованих на визначений виконавський результат. Оскільки такий результат може бути досягнутий різними способами (діями) або шляхами (методами), музикознавці наголошують на варіативності та багатоаспектності художньо-інтерпретаційної діяльності. Для успішного здійснення художньо-інтерпретаційної діяльності, на думку Н. Мозгальнової, необхідна наявність позитивної установки на таку діяльність, загальна та спеціальна освіченість, виконавська культура та виконавський досвід, що реалізується в процесі створення переконливої інтерпретації музичного твору [7, с. 64].

Успішність художньо-інтерпретаційної діяльності залежить від розвитку художньо-інтерпретаційних умінь, що відображають рівень образного мислення виконавця, культури його почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих якостей. Окреслені вміння формують поступово на основі музично-виконавського досвіду та рівня художнього розвитку особистості. Спочатку увагу слід зосередити на формуванні таких умінь, як диференціювання художніх вражень та засобів музичної виразності, дослідження внутрішніх композиційних зв'язків та кульмінацій, виявлення художньо-образного змісту. Це забезпечить повноцінне чуттєве розуміння специфіки різноманітних виразних формул, які символізують певні історичні й національні культури. Наступний етап художньо-інтерпретаційної діяльності пов'язаний – із переходом від перцепції музичної інформації до освоєння її виразно-сміслових значень. Подальше осягнення художнього образу передбачає співвідношення його змісту зі спрямуванням ціннісних орієнтацій виконавця, з його індивідуальним життєвим, художнім і виконавським досвідом. Останній етап художньо-інтерпретаційної діяльності пов'язаний із розвитком таких художньо-інтерпретаційних умінь, як: емоційно-емпатійне “перевтілення”; техніко-художня відповідність; сценічно-вольові якості. Такий етап є найбільш відповідальним у художньо-інтерпретаційній діяльності, на ньому конкретизують й уточнюють виконавський задум, реалізують технічна майстерність та емоційно-почуттєвий потенціал. Важливість цього етапу обумовлюється асоціативною природою музичного виконавства, що є підставою для створення різноманітних музичних інтерпретацій із метою поліваріантного тлумачення художньо-образного змісту твору.

Проведений теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних та музикознавчих напрацювань дозволяє зробити висновок, що:

- художньо-інтерпретаційну діяльність можна розглядати у двох аспектах: по-перше, як індивідуальний процес, що залежить від рівня розвитку художнього сприйняття, мислення та смаку; по-друге, як процес колективний, що здійснюється під час обговорення, діалогу, дискусії з приводу музичного твору, що вивчається, коли виникає прагнення поділитися своїми думками, відчуттями, переживаннями;
- метою художньо-інтерпретаційної діяльності є створення переконливої інтерпретації музичного твору, виявлення та пояснення використаних у ньому певних художніх прийомів та засобів виразності;
- художньо-інтерпретаційна діяльність передбачає наявність музичних знань та умінь аналізувати, порівнювати та узагальнювати художні явища; розуміння авторського задуму з позиції згоди або незгоди з нею; оцінку соціальної значущості твору; вміння співвіднести емоційне сприйняття з понятійним судженням, переносючи це судження на інші види та жанри мистецтва; трактувати назву твору як образне узагальнення;
- особливістю художньо-інтерпретаційної діяльності є осмислене тлумачення емоційно-образного змісту музичного твору з певної культурно-історичної позиції.

Результатом художньо-інтерпретаційної діяльності має стати не тільки створення різних типів інтерпретацій (вербальної або виконавської), а й набуття студентами знань, умінь, емоцій, співпереживань, які проявляються як внутрішні якості особистості і реалізуються в різноманітних формах художньо-педагогічного спілкування.

Отже, визначення особливостей художньо-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволить спрямувати процес вокального навчання у вищих педагогічних навчальних закладах у педагогічну площину. Це, в свою чергу, дозволяє визначити напрями подальших досліджень, зокрема обґрунтування педагогічних умов і принципів формування готовності студентів до художньо-інтерпретаційної діяльності, визначення форм і методів роботи, з використанням яких цей процес відбуватиметься ефективніше.

Список використаних джерел

1. Гуренко Е.Г. Специфика художественной интерпретации (опыт логического анализа) / Е.Г. Гуренко // Вопросы исполнительского искусства. – Новосибирск, 1974. – С. 17-42.
2. Князева Г.Л. Особенности интерпретации оперно-вокального репертуара в концертмейстерском классе / Г.Л. Князева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – №04 (75). – Апрель 2015. – Ч. IV. – М., 2015. – С. 107-109.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. Центр “Академия”, 2000. – 176 с.
4. Колесник Е. С. О значении понятия “Художественная интерпретация” / Е.С. Колесник // Журнал научных публикаций аспирантов и публикаций – Курск, 2014. – С. 54-60.
5. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – М. : Музыка, 1979. – 156 с.
6. Кочнев Ю. Л. Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации: автореф. ... кандидата искусствоведения / Ю.Л. Кочнев. – Л., 1970. – 22 с.
7. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця : “Меркьюрі-Поділля”, 2011. – 488 с.
8. Москаленко В. Про специфіку музичної інтерпретації / В. Москаленко // Київське музикознавство. – Вип. 2 : Проблеми музичної інтерпретації. – Київ, 1999. – С. 4–14.
9. Мятієва Н. А. Исполнительская интерпретация музыки второй половины XX века : дис. ...канд. искусс./ Н.А. Мятієва. – М., 2010 – 190 с.
10. Наер В.Л. Понимание и интерпретация (к основам интерпретации текста как аналитической деятельности) / В.Л. Наер // Сборник научных трудов МГЛУ. Проблемы современной стилистики. – М. : 2001. – Вып. 459. – С. 3-13.
11. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.
12. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Том 1 (А-О): пер.с англ. / А. Ребер. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 364 с.
13. 13. Філософський енциклопедичний словник [за ред. В. Шинкарука] – Київ : “Абрис”, 2002. – 742 с.

The article deals with the peculiarities of artistic and interpretive activity of music teachers. The theoretical analysis of philosophical, psychological, pedagogical and musicological works has been carried out. It has been noted that artistic and interactive activities can be considered in two aspects: firstly – as a purely individual process depending on the level of development of artistic perception, thinking and taste; secondly – as a collective process, carried out during the discussion, dialogue, discussion on the musical work being studied, when there is an aspiration to share their thoughts, feelings, experiences. The purpose of artistic and interpretive activity is to create a convincing interpretation of a music work, to identify and explain certain artistic techniques and means of expression used in it. Artistic and interpretive activity

involves the availability of music knowledge and ability to analyze, compare and generalize artistic phenomena; understanding of the author's idea from the point of agreement or disagreement with it; assessment of the social significance of the work; the ability to correlate emotional perception with conceptual judgments, transferring this judgment to other types and genres of art; interpreting of the title of the work as a figurative generalization. The feature of artistic and interpretive activity is a meaningful interpretation of the emotional-figurative content of a musical composition from a certain cultural and historical position. The result of artistic and interpretive activity should be not only the creation of different types of interpretations (verbal or performing), but also the acquisition of knowledge, skills, emotions, empathy by the students, which are manifested as internal qualities of the individual and implemented in various forms of art and are pedagogical communication.

Key words: *teacher of music, artistic-interpretiv activity, piece of music, understanding, interpretation, communication.*

УДК 785.161(477.43)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.53-60

Іван Маринін
Ivan Marynin

ЕТНОРЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ МОВИ НАРОДНО-ТАНЦЮВАЛЬНОЇ МУЗИКИ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (НА ПРИКЛАДІ АНСАМБЛЮ НАРОДНОЇ МУЗИКИ ОЛЕКСІЯ БЕЦА)

ETHNO-REGIONAL FEATURES OF MUSIC LANGUAGE OF FOLK-DANCE MUSIC OF THE SOUT-WEST PODILLIA (ON THE EXAMPLE OF OLEKSII BETS' ENSEMBLE OF FOLK MUSIC)

У статті висвітлено етнорегіональні особливості музичної мови народно-танцювальної музики Південно-Західного Поділля, яка формувалася через вплив музичної культури інших народів, що проживали в зазначеному регіоні (росіяни, поляки, угорці) або були її географічними сусідами (молдовани, румуни). Досліджено, що формування народно-танцювальної музики відбувалося у тісному зв'язку з природним подільським фольклорно-автентичним середовищем й вирізняється регіональною "етнодіалектичною своєрідністю" характерних ознак традиційних локальних етнорегіональних "музичних діалектів" подільського краю.

Ключові слова: *ансамбль народної музики, народно-танцювальна музика, концертний репертуар ансамблю, етнорегіональні особливості музичної мови.*

Величезне неоціненне багатство художньо-образного світу фольклору Південно-Західного Поділля, його висока духовна цінність спонукають до збереження своїх автентичних національних джерел, вивчення і відтворення їх оригінальних надбань. У фольклористиці подільського краю народно-танцювальна музика, як своєрідна школа усвідомлення найкращих світоглядних позицій, завжди носила яскравий самобутній характер і відігравала важливу роль у формуванні духовного збагачення українського народу.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлення питання етнорегіональних особливостей музичної мови в різних регіонах України залишаються досить актуальними. Науковці намагаються обґрунтувати, зазначити спільні характерні ознаки та виокремити оригінальне мовлення в різних географічних ареалах її поширення. Зокрема, науковцями акцентується увага на характеристиці художньо-стильових, фактурних особливостей народно-інстру-

ментальної музики, взаємозумовленості процесу розвитку музичної мови та її специфічних виконавських засобах.

На сьогодні в низці наукових статей та монографій відомих дослідників С. Грици [1], І. Мацієвського [2], М. Хая [3] спостерігаємо нотні зразки народної музики, а також значний відредагований масив транскрипцій пласта народної інструментальної музики та етнофонічних зразків танцювальної музики з репертуару фольклорних ансамблів різних регіонів України.

Дослідження народно-інструментальної традиції сучасними науковцями в різних регіонах України і, зокрема, на Поділлі є актуальною проблемою, яка передбачає необхідність узагальнити здобутки української національної культури на основі аналізу історичного й сучасного станів та тенденцій розвитку її видів, жанрів, форм. У наукових працях мистецтвознавці фокусують увагу на різноманітні аспекти функціонування народно-інструментальної музики в певних етнотериторіальних ареалах поширення, вказують на специфіку її використання в певних регіонах України, а також на видатних сподвижниках, діячах народно-інструментального виконавства України.

Разом із тим, висвітлення питання регіональних етнорегіональних особливостей музичної мови народно-танцювальної музики Південно-Західного Поділля не розглядалися, відтак, тема є актуальною.

Мета дослідження – виокремити етнорегіональні особливості музичної мови народно-танцювальної музики Південно-Західного Поділля на прикладі репертуарного доробку ансамблю народної музики “Подільські акварелі” Олексія Беца.

На оригінальність репертуару ансамблю народної музики “Подільські акварелі” композитора Олексія Беца мала вплив музична культура інших народів, що проживали у південно-західному регіоні Поділля (росіяни, поляки, угорці) або були її географічними сусідами (молдовани, румуни). Динаміка такого фольклорного зближення і впливу простежується, наприклад, із сусідньою Буковиною (“Бессарабська полька”), яка знаходиться поруч за Дністром, а також Молдовою. Чільне місце в оркеструваннях Олексія Беца віднайшли і російські кадрили в танцювальних композиціях: “Фрагменти подільського весілля”, “Ювківська кадрили”, “Лісоводська кадрили”, “Дев’ятка”, “Держанівська кадрили”. Слід зазначити, що саме в процесі таких культурних етнічних “взаємовпливів” відбуваються інтеграційно-еміграційні музичні обмінні процеси, внаслідок яких протягом тривалого часу сформувалася самобутня народно-танцювальна культура Південно-Західного Поділля із її характерними етнорегіональними мелодико-інтонаційними, гармонічними й ритмічними особливостями.

Обсяг зафіксованого репертуару ансамблю троїстих музик свідчить про наявну духовність великого пласту музичного матеріалу, домінування регіонального музичного матеріалу, який складається, на перший погляд, із примітивних автентичних мелодико-інтонаційних награвань, які віднайшли свою довершеність у високопрофесійних опрацюваннях Олексія Беца.

Таким чином, опрацювання величезного оригінального пласту подільського фольклорного музичного матеріалу із репертуару ансамблю троїстих музик Олексія Беца буде слугувати подальшому поглибленню знань про розвиток народно-інструментального мистецтва Південно-Західного Поділля як невід’ємної складової національної музичної культури України.

ВЕСІЛЬНА ПОЛЬКА

Одним із перших творів, що з’явився в репертуарі ансамблю троїстих музик є “Весільна полька” (1979 р.). Музичний матеріал Олексій Бец записав від сільських музикантів – двоюрідних братів Беніцьких селища Стара Ущиця Кам’янець-Подільського району Хмельницької області. По-місцевому їх прозивали “чандики”. Інструментальний колектив складався із двох кларнетів, корнета C-dur, педального тромбона C-dur, баса і великого барабана. Керівником ансамблю духових інструментів був Данило Беніцький, який грав на корнеті. Із

репертуару колективу Олексій Беца відібрав декілька весільних мелодій: “Варварка”, “Ганка”, “Проста” і здійснив їх оркестрування. Надалі названі мелодії танців увійшли до репертуару троїстих музик, а також до музичного супроводу танцювальних композицій ансамблю народного танцю “Горлиця” Кам’янець-Подільського державного педінституту.

“Весільна полька” має складну тричастинну форму і написана у дводольному розмірі зі стрімким, бадьорим, динамічно піднесеним чотиритактовим вступом.

Перший розділ – це проста тричастинна репризна форма, тема якої починається у тональності d-moll з відхиленням у паралельну F-dur. Характерною особливістю викладу мелодійної лінії польки є використання інтервалів сексти і квінти (рис. 1).



Рис. 1. Весільна полька

Головна тема польки передається від одного інструмента до іншого (сопілка, скрипка, баян) та носить варіаційний характер. Зв’язок між її частинами забезпечується незначним прискоренням темпу в піднесеному бадьорому характері.

Друга частина I розділу твору має 16 тактів і звучить, як уже відзначалося, у паралельному мажорі (F-dur). У цій частині відбувається варіаційний розвиток танцювальної теми, яка завершується поверненням у головну тональність (d-moll).

За характером і способом виконання весільно-танцювальне награвання містить широкий спектр виконавських засобів: фактурних, тембрових, артикуляційних, мелізматичних прийомів і штрихів, покликаних адекватно відтворювати згаданий настроєво-стильовий характер музично-весільної обрядовості.

Другий розділ (Trio) – це варіаційне соло скрипки, яке звучить у тональності B-dur. На тлі скрипкових варіацій використовуються акценти і гострі синкопи, котрі підкреслюють примхливий ритмічний рисунок танцю в акомпануючій групі ансамблю (цимбали, кобзаритм, скрипковий контрабас, бубон), який на перший погляд здається звичайним. Супровід утворює гостру синкоповану ритмічну пульсацію (рис. 2).



Рис. 2. Весільна полька

Тріо звучить яскраво ладовим і тональним контрастом до першого розділу і побудоване на зовсім новому матеріалі. Мелодія носить граціозний характер, яка звучить під розкутий, невимушений супровід акомпануючої групи ансамблю. Проведення теми закінчується зв’язкою, яка підводить до наступного розділу.

Третій розділ – репризована, скорочена перша частина. Тут всі повторення, що мали місце в першому розділі, відсутні. Кода затверджує головну тональність.

КОВАЛІ

Активна концертна, композиторська та музично-педагогічна діяльність Олексія Беца приваблює до себе чимало талановитих людей Поділля. З властивою для нього енергією він дуже плідно співпрацював з відомим на Хмельниччині і в Україні балетмейстером, хореографом, заслуженим вчителем України, художнім керівником зразкового дитячого ансамблю “Подільчак” міста Хмельницького Юрієм Івановичем Гурєєвим. Юрій Гурєєв неодноразово звертався до Олексія Беца з питання щодо добору музичного оригінального репертуару для

постановки танців свого колективу. Головна ідея цієї творчої співпраці – використання автентичного подільського музичного матеріалу, який, як правило, добирався із народних джерел, почутих від звичайних сільських музик різних регіонів Хмельницької області.

Південно-Західному регіону Поділля характерне поєднання елементів подільського, буковинського (молдовського, румунського), угорського, єврейського, польського, угорського та російського фольклору. Історично склалося так, що музична палітра народно-інструментального мелосу цих та деяких інших народів, котрі проживають у зазначеній частині Поділля, впродовж віків взаємозбагачувалися, змістовно доповнювалися, переплітаючись у своєму оригінальному обрамленні, що надало його звучанню особливого забарвлення, створюючи неповторний для цього регіону подільський колорит, який упродовж тривалого часу свого розвитку став традиційним.

Подільський народний танець “Ковалі” записаний О. Бецом у селі Гораївка Кам’янець-Подільського району Хмельницької області. Танець є сюжетний і виконується трьома учасниками, які відтворювали характерні для ковалів танцювальні рухи. Зміст сюжетного танцю визначається в його назві, який відображає трудовий процес у кузні у веселій жартівливій формі.

У 1960 році на декаді українського мистецтва в Москві цей танець виконувався саме трьома учасниками в супроводі кларнета. Надалі музичний супровід був опрацьований Олексієм Бецом для ансамблю троїстих музик, а Юрій Гуреєв використовує його у власній хореографічній постановці з новою назвою “На кузні”. Він збагачує сюжетну лінію оригінальними танцювальними фігурами й збільшує кількість учасників. У танці беруть участь п’ять хлопців: три “ковалі”, “кінь” та “хазяїн”.

Музичний матеріал до танцю “Ковалі” в опрацюванні Олексія Беца насичений та доповнений мелодичною, гармонічною, ритмічно-ладовою варіаційною формою, яка характерна для Південно-Західного Поділля. Варіаційна розробка музичного супроводу характеризується використанням синкоп, форшлагів та зміщенням акцентів, котрі імітують удари молота по ковадлі (рис. 3).



Рис. 3. Ковалі

Таку відповідність у поєднанні музики з характерними танцювальними рухами природно розглядати в тісному взаємозв’язку з культурою інших етнічних груп, яка допомагає більш глибоко і всебічно розкрити ідейно-емоційний зміст танцю. У цьому випадку ладово-інтонаційна природа музичного супроводу тісно переплетена з молдовським народно-інструментальним фольклором (рис. 4).



Рис. 4. Ковалі.

Веселий і життєрадісний настрій танцю слухачам передається через мажорний лад (C-dur) з підвищеним IV ступенем. Цікаво, що IV високий ступінь лідійського ладу в народній інструментальній музиці ніколи не буває допоміжним і, крім того, зустрічається завжди лише в завершенні фраз, утворюючи при цьому характерну висхідну інтонацію збільшеної секунди.

Такі висхідні інтонаційно-сміслові осередки створюють, як правило, особливу емоційну напруженість (рис. 5).



Рис. 5. Ковалі

Для цього твору характерне використання синкопованих мелізмів (короткі і довгі форшлаги), які підкреслюють рухи, властиві лише “ковалям” (рис. 6; 6а).



Рис. 6. Ковалі

КОПІРУШ

Спільний творчий тандем Юрія Гурєєва і Олексія Беца реалізувався у створенні іншого подільського народного танцю – “Копіруш”. Серед основних засобів розгортання мелодії вирішального значення набуває принцип варіаційного повторення. У музиці до танцю прослуховуються інтонації молдовського фольклору, що є традиційним явищем у музичній культурі південно-західного регіону Поділля. І це не дивно, оскільки географічно Поділля межує з Буковиною (рис. 7).



Рис. 7. Копіруш

Природне поєднання різної за національною ознакою музичної фольклорної тематики у своїй народно-інструментальній, а згодом і в пісенній творчості, є однією з характерних рис і особливостей творчості композитора Поділля Олексія Беца, який своєю душею зумів так близько відчувати і пізнати свій народ, свій рідний подільський край і відтворити його духовну скарбницю.

ПОДІЛЬСЬКІ ГУЛЯНОЧКИ

Танець “Подільські гуляночки” записаний у селі Теремці Кам’янець-Подільського району Хмельницької області В. Кенцом і В. С’єдиним від учасників місцевого танцювального аматорського колективу.

Постановку танцю в 1969 році здійснив художній керівник народного ансамблю народного танцю “Горлиця”, заслужений працівник культури України Володимир С’єдін. В основу композиції до танцю Олексій Бец добрав музику із народних подільських мелодій, почутих у селищі Стара Ушиця, селах Колодіївка та Теремці Кам’янець-Подільського району Хмельницької області. Музичний супровід складається із української (“Подільська полька”), угорської (“Венгерка”) та молдовської народних мелодій, які і сьогодні традиційно побутують у Південно-Західному Поділлі.

“Подільські гуляночки” були не лише супроводом до танцю, але й виконувалися трієстими музикантами як самостійний інструментальний твір. Форма танцювальної композиції – тричастинна побудова.

Появу головної теми готує стрімкий чотиритактовий варіаційний вступ.

Перша частина – “Подільська полька” (G-dur) виконується у веселому, танцювально-грайливому характері. Тему головної партії, що грає сопілка з характерними форшлагами, точно відтворює її фольклорний прообраз, який підкріплюється темповими, штриховими та динамічними особливостями виконання. Побічна тема в скрипці звучить в нижньому і середньому регістрах. Надалі розвиток теми збагачується введенням у гру інших інструментів, таких як баян, цимбали (рис. 8).



Рис. 8.

Друга частина твору представлена темою ліричної буковинської мелодії, розвиток якої відбувається через перегукування сопілки, скрипки і баяна. Музичний матеріал викладений цікавою тембровою палітрою гри скрипки й сопілки у поєднанні з низхідними віртуозними пасажними рухами баянної партії. Тема цієї частини звучить у тональності c-moll, яка поступово переходить у однойменний C-dur маршеподібного характеру (рис. 9, 9а).



Рис. 9

9а В темпі маршу

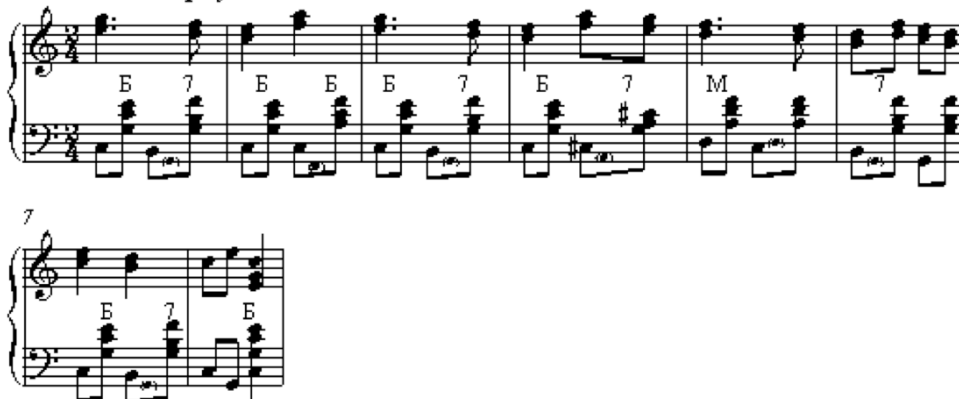


Рис. 9а

Друга частина підсилюється темою української народної пісні “Мав я раз дівчиноньку” (рис. 10) у видозміненому варіаційному вигляді. Даний музичний епізод завершується повним тутійним оркестровим звучанням (tutti) танцювальної мелодії в паралельному мінорі (e-moll) та стрімким варіаційним розвитком у скрипці.



Рис. 10. Мав я раз дівчиноньку

Третя частина композиції побудована на темі подільського народного танцю “Венгерка”, де за основу взято угорську народну мелодію, записану в селі Бакота Кам’янець-Подільського району Хмельницької області. Мелодійна лінія теми звучить у спокійному характері, яка надалі переходить у характерну синкоповану ритміку, що відповідає характеру танцю. (рис. 10а).



Рис. 10а. Венгерка

Мелодійний розвиток фінальної частини “Подільських гуляночок” починається в тональності Es-dur на основі *basso ostinato* в акомпануючій групі ансамблю (рис. 10б) і завершується цією ж темою на динамічному наростанні потужним стрімким оркестровим tutti штрихом легато і чітким рівномірним ритмічним рухом акомпанементу (рис 10в).



Рис. 10б.



Рис. 10в.

Детальний аналіз репертуарного доробку дає підставу стверджувати, що характерною особливістю народних мелодій Південно-Західного Поділля є те, що переважна більшість із них за своєю ладо-гармонічною структурою суто діатонічна. Як правило, частина мелодій народних пісень і танців мають у своїй основі форму правильного музичного періоду, котрий обіймає вісім тактів і складається з двох частин (по 4 такти кожна): попереднього і наступного речення. Повільні ліричні мелодії носять світлий радісний характер, а рухливі, здебільшого, пожавлені, наближені до весільного молдовського фольклору.

Отже, обсяг проаналізованого репертуару ансамблю з Південно-Західного Поділля, його етнорегіональні мелодико-інтонаційні, гармонічні й ритмічні особливості свідчать про функціонування поряд із глибинними шарами примітивної автентичної досить оригінальної й специфічної “симбіозної” ансамблевої вокально-інструментально-танцювальної традиції подільян, яка відтворена в музичних композиціях ансамблю й чітко простежуються у сценічній реставрації через вторинну виконавську реконструкцію.

Дослідження репертуарного доробку народно-інструментального колективу зумовлене не тільки його величезним невичерпним художньо-енергетичним потенціалом, а й науковою, етноісторичною цінністю в контексті сучасного відтворення реальної національної самобутності та автентичності.

Список використаних джерел

1. Грица Софія. Фольклор у просторі і часі. Тернопіль, 2000. 225 с.
2. Мацієвський І. Ігри й співголосся. Контонація. // Тернопіль : Астон, 2002. 170 с.
3. Хай М.Й. Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція): дис. на здоб. наук. ступеня докт. мист-ва: 17.00.03. / Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України. Київ, 2007. 546 с.

The article deals with ethno-regional features of music language of folk-dance music of South-West Podillia, which was formed due to the influence of the musical culture of other nations living in the specified region (Russians, Polish, Hungarians) or which were its geographical neighbors (Moldovans, Romanians).

It was investigated that the formation of folk-dance music took place in close connection with the natural Podillia folklore-authentic surroundings and was distinguished by the regional “ethno-dialectical peculiarity” of the definite features of the traditional local ethno-regional “musical dialects” of Podillia region.

We have made the structural analysis of ethno-regional music language of folk-dance music from the repertoire of the ensemble of folk music “Podillski acvareli” of Kamianets-Podilskyi State Pedagogical Institute under the guidance of Podillian composer Oleksii Bets, its ethno-regional melodic-intonational characteristic, harmonic and rhythmic features in the context of the mutual influence of musical cultures of people living on the territory of the South-West Podillia. In particular, the huge original part of Podillian folk-dance musical material (“Wedding Polka”, “Kovalii”, “Kopirush”) is investigated and examined due to its historical origin, structural construction of a musical composition, character and musical-speech features.

Key words: ensemble of folk music, folk dance music, concert repertoire of the ensemble, ethno-regional features of music language.

Анатолій Мартинюк
Anatolii Martyniuk

ВОЛОДИМИР РОЖОК І УКРАЇНСЬКА ХОРОВА ШКОЛА: ПАРАДИГМА ДУХОВНОГО ЗВ'ЯЗКУ

VOLODYMYR ROZHOK AND UKRAINIAN CHORAL SCHOOL: PARADIGM OF SPIRITUAL COMMUNICATION

Висвітлено витoki і джерела розвитку непересічного музичного обдарування Володимира Рожка. Розкрито зміст музичної освіти в Ніжинському культурно-освітньому училищі, Харківському державному інституті культури і Харківському інституті мистецтв імені І.П. Котляревського крізь призму формування широкого гуманітарного світогляду і високої музичної культури В. Рожка. Виявлено художньо-естетичні та гуманістичні засади диригентської педагогіки визначних персоналій Харківської хорової школи. Окреслюється виняткова культурницька місія видатного вченого, диригента і педагога для розвою хорового мистецтва і музичної освіти окремих регіонів, що особливо виразно простежується на прикладі Чернігівщини та Слобожанщини. Відзначено теоретичну значущість для сучасного виконавського музикознавства наукових праць Володимира Рожка про багатогранну творчу діяльність Стефана Турчака, наголошено на тому, що художня естетика диригента віддзеркалює риси, притаманні українській хоровій культурі.

Ключові слова: *художній світогляд, диригентська педагогіка, виконавська інтерпретація, хорова школа, духовний зв'язок.*

Вагомим надбанням українського народу в царині духовності є національна диригентсько-хорова школа. Неозорий світ людського буття, чарівна краса природи, картини історичного минулого і сьогодення української спільноти втілені в хоровій музиці, споконвіку були і є важливими чинниками становлення духовного світу особистості. В блискучому сузір'ї діячів національної музичної культури сучасної епохи вирізняється непересічна постать Володимира Івановича Рожка – вченого, хорового диригента, педагога і громадського діяча, народного артиста України, академіка АМУ, ректора НМАУ імені П.І. Чайковського. Його науковий доробок, творчі досягнення, музично-виконавська хорова естетика і педагогічні погляди розкриті в наукових розвідках таких відомих учених, як О. Бенч, В. Бондарчук, І. Гулеско, Т. Гуменюк, І. Драч, А. Литвиненко, А. Лащенко, Т. Мартинюк, Ю. Станішевський, М. Черкашина-Губаренко.

Метою нашої розвідки є висвітлення багатолітньої наукової, творчої й організаторської діяльності академіка Володимира Рожка на теренах хорового мистецтва і диригентської педагогіки крізь призму глибинних духовних зв'язків із традиціями української диригентсько-хорової школи.

Відповідно до мети визначено такі завдання: висвітлити витoki і джерела розвитку непересічного музичного обдарування академіка Володимира Рожка; окреслити виняткову культурницьку місію видатного вченого, диригента і педагога для розвою хорового мистецтва і музичної освіти окремих регіонів; означити теоретичну значущість для сучасного виконавського мистецтва наукових праць диригента; розкрити глибинні духовні зв'язки В.І. Рожка з традиціями української диригентсько-хорової школи; обґрунтувати новаторську сутність багатогранної творчої діяльності В. Рожка як важливого підґрунтя розквіту та міжнародного визнання сучасної національної хорової культури.

Володимир Іванович Рожок народився 25 серпня 1946 року в селі Хороше Озеро Ніжинського району Чернігівської області. Вагому роль у формуванні майбутнього диригента і вченого відіграли його батьки – Рожок Іван Іванович та Рожок Ганна Кузьмівна. В дитячі роки у нього був надзвичайно красивий дискант. Цю природню здатність, а також яскраву пам'ять він успадкував від своєї матері. Вона була солісткою церковного хору сільського кафедрального собору. Цей хор, що склався із 50-60 співаків, вирізнявся високою професійною майстерністю. Мати дуже часто брала сина на співанки, які проводилися два-три рази на тиждень. Цим унікальним колективом під його орудою керував талановитий хормейстер Хома Максимович. Під орудою виконувалися духовні композиції Максима Березовського, Дмитра Бортнянського, Артемія Веделя, Петра Чайковського, Сергія Рахманінова, Олександра Гречанінова. Ця музика, яка звучала під час Богослужінь, справила незабутнє враження на майбутнього диригента, педагога і вченого. Всі складні соло в хорових концертах чудово виконувала мати Володимира Рожка. Її спів вирізнявся винятковою красою і великим звуковим обсягом.

Яскраві спомини дитинства пов'язані у Володимира Рожка зі звучанням українських народних пісень, які часто лунали в батьківському домі. Хлопчик і сам долучався до співу, виконуючи то перший, то другий голоси.

У ті часи існувала гарна традиція, яка тепер, на жаль, утрачена. По радіо відбувалася пряма трансляція опер, зокрема таких перлин національної класики, як “Запорожець за Дунаєм”, “Наталка Полтавка” за участю Євгенії Мірошниченко, Дмитра Гнатюка, Сергія Козака та багатьох інших визначних співаків Київської опери, Великого театру. Як згадує Володимир Рожок, він запам'ятав на все життя “Солов'я” Аляб'єва, якого співала Євгенія Мірошниченко. Повторював за нею усі складні фіоритури і ніколи не помилявся, відтворюючи все інтонаційно чисто.

У ті роки значного розвитку набув аматорський хоровий рух. У рідному селі Володимира Рожка при клубі плідно працював хор, який складався із 70-ти осіб, і неодноразово перемагав на районних та обласних оглядах. Іван Іванович Рожок часто акомпанував тому хору на баяні. Кожний вихід на сцену чи то з хором, чи з окремим виконанням був для його сина великим святом.

Незабутніми для Володимира Рожка залишилися роки, коли він навчався у сільській школі. Там працювали прекрасні педагоги. Його першою викладачкою була Таїсія Іванівна Приходько – заслужена вчителька України, людина, яка навчала у свій час і батька майбутнього музиканта, мала особливий підхід до дітей, могла виявити їхні таланти. Вона спонукала вихованців до самостійного освоєння знань, прагнула розвивати їхній світогляд.

Важливим джерелом розвитку самобутнього обдарування Володимира Рожка стали традиції українського театрального мистецтва. Театр увійшов у його життя в дванадцятилітньому віці. Він із татом відвідував усі вистави Ніжинського академічного українського драматичного театру імені Михайла Коцюбинського, які відбувалися в їхньому селі. Затамувавши подих, хлопець переглядав такі вистави як “Циганка Аза”, “Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці” Михайла Старицького, “Суєта” Івана Карпенка-Карого, іншу класику. Український театр за своєю суттю – музично-драматичний. Важливими елементами театрального дійства є інструментальна музика, хоровий та сольний спів, хореографія. Як згадує Володимир Рожок, він потрапляв у якусь таїну, котру не міг збагнути. Це прагнення до пізнання мистецького простору отримає в майбутньому віддзеркалення в низці наукових праць вченого з історії музично-драматичного театру. Надзвичайно глибоке обґрунтування в цих працях отримає ідея синтезу різних видів мистецтва в цілісній драматургії спектаклю.

Важливою віхою в біографії Володимира Рожка було навчання в Ніжинському культурно-освітньому училищі на відділі народних інструментів. Тут працювала плеяда відомих музикантів і педагогів. Непересічні музичні здібності юнака привернули їхню пильну увагу.

Незабутнім для Володимира Рожка став той день, коли він складав перший вступний іспит. Під час виконання ним “Солов'я” Аляб'єва, один із членів комісії підійшов до інструмента й почав йому підігрувати. Це був відомий хоровий диригент і педагог Володимир Трохимович

Чуба. Вперше у своєму житті хлопець відчув професійний акомпанемент, що дало йому змогу повніше розкрити свій голос. Після того, як відлунали останні звуки романсу, всі почали йому аплодувати. Як згадує Володимир Іванович, у цю мить він пережив справжнє емоційне потрясіння [6, с. 7].

Мистецтво диригування Володимир Рожок вивчав під керівництвом Олександра Козієнка, а оркестрову гру – Миколи Мельника. Це були талановиті музиканти і педагоги. На державному іспиті юнак диригував прекрасну програму: увертюра до опери “Травіата” Джузеппе Верді, “Циганський танець” Каміля Сенс-Санса і Романс Оксани із опери “Запорожець за Дунаєм” Семена Гулака-Артемовського.

Музичне обдарування Володимира Рожка є надзвичайно багатогранним. Його вирізняє надзвичайна культура гри на фортепіано. “Оркестром в мініатюрі” називали цей інструмент Р. Шуман, Ф. Ліст, зважаючи на його величезні виражально-технічні можливості та здатність відтворювати багатоголосся. Неосяжний світ інструментальної класики, а згодом і хорової музики відкрився перед Володимиром Рожком не лише завдяки його художньому обдаруванню, а й винятковій працелюбності. Назавжди увійшли в його душу Ельвіра Володимирівна Вилобкова, під орудою якої в училищі він опановував мистецтво гри на фортепіано. На випускному іспиті студент виконував доволі складну програму, до якої увійшли 7-й вальс Шопена і Прелюд до дієз мінор Рахманінова. Професор А. Перунов, до якого згодом Володимир Рожок потрапив в інституті у клас диригування був просто вражений, коли дізнався, що його студент тільки в училищі почав вивчати фортепіано.

Глибокий відбиток у художньому світогляді Володимира Рожка залишила неповторна культурно-мистецька аура Ніжина. В цьому невеличкому місті понад тридцять соборів, університет, театр. Інструментальна класична музика, з якою Володимир Рожок уперше познайомився в цьому місті розширила його духовні обрії. Незабутніми стали для нього концерти, які відбувалися в Малому залі старого Гоголівського корпусу університету. Тут він уперше прослухав сонати Бетховена, твори Чайковського, Рахманінова, Шопена, Ліста. Їх виконувала визначний музикант, доцент Веда Абрамівна Розен.

Духовний зв'язок із рідним містом залишився у Володимира Рожка на все життя. За його активної участі, уже в ранзі заступника Міністра культури України в Ніжині були відкриті пам'ятники Богдану Хмельницькому, Марії Заньковецькій, Марку Бернесу. Міжнародна Пасхальна асамблея, фундатором якої є Володимир Рожок поширила діяльність на інші міста, в тому числі Чернігівщини.

Яскравим мистецьким форумом є Всеукраїнський конкурс молодих талантів, який щороку відбувається в Ніжині. За сприяння Володимира Рожка як голови журі відбуваються майстер-класи професорів НМАУ імені П. Чайковського, виступи студентського симфонічного оркестру під керуванням професора Ігоря Палкіна, Оперної студії академії, а також національних художніх колективів – хору імені Григорія Верьовки і капели “Думка”.

Володимир Рожок отримав ґрунтовну музичну освіту в Харківському державному інституті культури за фахом хорове диригування. Першим його педагогом з диригування був завідувач кафедри хорового диригування професор Олександр Арсенійович Перунов. Це був визначний диригент і педагог. З наступного навчального року, зважаючи на літній вік, він припинив педагогічну діяльність. Однак його уроки Володимир Рожок запам'ятав. Опрацьовуючи, наприклад “Щедрика” Миколи Леонтовича, викладач наголошував на тому, що навіть у пальцях має звучати музика. Своїми глибокими знаннями він охоче ділився зі студентами. Під час вивчення сцени із “Бориса Годунова” Модеста Мусоргського професор розкривав художню концепцію твору, перипетії його сюжету, різні варіанти постановки тощо. Диригентську педагогіку О.А. Перунова, на думку В. Рожка, вирізняє всебічне осягнення художнього задуму композитора; уважне ставлення до авторських ремарок; виявлення змістовної наповненості літературного тексту; таке виконавське втілення партитури на інструменті, яке

б наближалось до хорového звучання. Як зазначається далі професор був дуже вимогливим. Однак йому була притаманна поважливість у ставленні до студентів і колег [6, с. 38].

У подальшому В. Рожок вивчав диригування у класі доцента Людмили Олександрівни Карпової. Це була людина великого обдарування. Висока музична культура та неабиякий організаторський хист дозволили їй поєднувати виконавську (диригент театру музичної комедії), педагогічну (в консерваторії та інституті культури) й адміністративну роботу (директор спеціальної музичної школи-інтернату). Багатогранна діяльність Л.О. Карпової виявляє спадкоємний зв'язок з музично-виконавською естетикою та педагогічними принципами професора В.А. Дорошенка, у якого в свій час вона опанувала диригування та інші музичні дисципліни в консерваторії.

На випускному іспиті з диригування В. Рожок виконав доволі складну і різноманітну програму: “Чорний камінь” – частина з “Реквієму” Дмитра Кабелєвського, хорові твори на народнопісенні теми “Ой з-за гори кам'яної” і “Дударик” Миколи Леонтовича, музичну композицію Бориса Яровинського для хору та оркестру. На цьому та інших державних іспитах студент отримав відмінні оцінки.

Спогади Володимира Рожка, а також його наукові праці набувають значення цінного джерела, яке окреслює витoki, самобутність та основні віхи розвитку Харківської диригентсько-хорової школи. О.А. Перунов є одним із її фундаторів. Він виховав славетну плеяду хорових диригентів, серед яких вирізняється народний артист України, професор В'ячеслав Сергійович Палкін. Між цими унікальними особистостями існує тісний духовний зв'язок. Хорова естетика та диригентська педагогіка вчителя й учня виявляють багато спільних рис. Споріднює їх передусім надзвичайна здібність щодо згуртування ідеєю хору великої кількості людей, неперевершений дар до втілення виконавських художніх концепцій.

Велика спостережливість і блискуча пам'ять дозволяють Володимирі Рожку відтворити мистецьку атмосферу студентського буття тих далеких років. Незгладимий відбиток у його душі залишило перше заняття хору. Йому здалося, що там, в аудиторії зібрався цілий Усесвіт. Коли всі почали співати, у нього просто подих перехопило, – то була духовна музика, а він її з дитинства дуже любив, адже мама співала в церковному хорі... [6, с. 37]. Художнім керівником колективу був В'ячеслав Палкін, а другим хормейстером – Вадим Бриліант. Заняття відбувалися дуже цікаво. Осягнення інтонаційної тканини хорової музики, розвиток внутрішніх слухових уявлень студентів, спостереження за діями диригента і процесом звукового втілення художніх образів були невід'ємними елементами кожної репетиції. Все це збагачувало студентів не тільки новими знаннями в галузі хорového мистецтва, а також інтелектуально і духовно.

Велика шана до своїх Учителів залишилася у Володимира Рожка на все життя. В низці наукових праць ученого осмислюється феномен Харківської хорової школи, розкриваються її художня естетика та педагогічні засади.

Висвітлюючи портрет В.С. Палкіна як хорového диригента, професор В.І. Рожок відзначає його високу диригентську майстерність, глибокі і різнобічні знання в галузі музичного мистецтва, великий організаторський таланти, відданість своєму покликанню. Професор В.І. Рожок наголошує на тому, що саме ці якості дозволили В.С. Палкіну, людині високої духовності та інтелекту, впродовж півстоліття здійснювати надзвичайно плідну диригентську діяльність із хоровими колективами Слобожанщини всупереч життєвим труднощам і не завжди сприятливим суспільним умовам щодо розвитку академічної школи хорového співу. Найвищий розквіт В.С. Палкіна – хорového диригента, на думку В.І. Рожка, пов'язаний з мистецькими досягненнями заснованого ним колективу камерного хору Харківської філармонії, а керована ним народна чоловіча хорова капела Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого досягла високого художнього рівня, і була одним з найкращих аматорських колективів України [5].

Професор В.С. Палкін, як зазначає В. Рожок, на перетині ХХ-ХХІ століть був дійсно знаковою постаттю музичного життя України. “В його діяльності і натурі сконцентрувалися

найпитоміші якості української духовності, відданості митця своїй справі, високоморального ставлення до людських ідеалів, скромність, сумлінність, все те, що відповідає митцям такого масштабу” [6, с. 11].

Відчуття внутрішнього творчого, наукового, організаційного потенціалу і прагнення до вдосконалення музично-виконавської майстерності спонукало Володимира Рожка отримати другу вищу освіту на диригентсько-хоровому факультеті Харківського державного інституту мистецтв імені І. П. Котляревського. Він ґрунтовно вивчав диригування, хоровий клас, хорознавство і фортепіано, а також поглиблено опановував аналіз музичних форм, гармонію, поліфонію, історію музики. Все це отримає незгладимий відбиток у його світогляді. “Жага до пізнання мистецького всесвіту, як зазначає академік Борис Олійник, привели його до омріяної мети – подолання найвищих шаблів академічної науки. Талант осягнення глибин Музики створив із нього справжнього митця-філософа, а непересічний дар аналітичного мислення допоміг зреалізувати потужний потенціал науковця і вченого” [6, с.9].

Визначним досягненням музикознавчої думки стала докторська дисертація Володимира Рожка “Творчість Стефана Турчака в контексті музично-театральної культури України 1960-х – 1980-х років”. Теоретична значущість цієї наукової праці полягає у всебічному обґрунтуванні авторської концепції музично-театрального життя України в 60-х – 80-х роках минулого століття. Наукову новизну дослідження визначає системний аналіз проблеми еволюції музично-виконавської творчості визначного диригента Стефана Турчака в її взаємозв’язку з розвитком музично-театральної культури того часу.

Наукові праці Володимира Рожка стали теоретичним підґрунтям для розробки нових навчальних курсів в галузі диригентської освіти. Цілісна концепція курсу історії диригентського виконавства викладена ним в навчальному посібнику “Історія диригентського виконавства: творчість Стефана Турчака” [4]. Основними складовими історії диригентського мистецтва як наукової галузі мистецтвознавства і навчальної дисципліни, на думку вченого є: розвиток теорії і методики диригування; еволюція диригентського виконавства; становлення і функціонування системи диригентсько-хорової освіти.

Формування нової генерації оперно-симфонічних та хорових диригентів актуалізує проблему вивчення і внесення до змісту диригентської освіти музично-виконавської естетики та педагогічних принципів видатних диригентів минулого і сучасності. Володимир Рожок подає в навчальному посібнику чудовий приклад такого глибокого музикознавчого аналізу, в якому всебічно розкривається постать і музично-виконавська діяльність визначного українського диригента другої половини ХХ століття Стефана Васильовича Турчака. Творчі пошуки і художні досягнення С. Турчака як оперно-симфонічного та хорового диригента висвітлюються автором в контексті еволюції національної музичної культури другої половини ХХ століття.

Мистецтво Стефана Турчака, як відзначається в праці, віддзеркалює такі притаманні українській культурі риси, як одухотворена романтика, яскрава емоційність, душевний ліризм. Багатогранність світосприйняття диригента, глибина музичного мислення і тонке відчуття духу епохи, неповторне звукове втілення ним оперно-симфонічної, балетної та хорової музики минулого і сучасності виявляють тісну спорідненість Стефана Турчака з традиціями національної культури в її взаємозв’язку зі світовими мистецькими тенденціями.

Надзвичайно цінний досвід багатолітньої співпраці академіка Володимира Рожка з видатним диригентом, тісна взаємодія у здійсненні низки культурно-мистецьких проєктів, осмислення широкого кола джерел дозволили з винятковою повнотою відтворити особливості музично-виконавської діяльності С. Турчака з художніми колективами країни; висвітлити методологічні засади диригентського прочитання музичних творів різних стилів і жанрів; окреслити розмаїття підходів до репетиційного процесу.

Універсалізм наукової та музично-виконавської школи академіка Володимира Рожка віддзеркалює його багатогранне художнє обдарування, високу освіченість у сфері гуманітаристики, надзвичайно цінний практичний досвід роботи в культурницьких та державних інсти-

туціях, філософську глибину бачення еволюції національної музичної культури в складних реаліях сучасного життя українського суспільства.

За видатні науково-творчі досягнення і значний внесок у розвиток національної музичної культури ректор НАМУ імені П. І. Чайковського, професор Володимир Іванович Рожок у 2006 році був нагороджений орденом Ярослава Мудрого, у 2015 – орденом “Зірка Італії”. У 2010 – відзначено званням Лауреата Премії імені Миколи Лисенка. Це засвідчило визнання нашою та іншими країнами багатогранної наукової й організаторської праці цієї пасіонарної особистості для духовного розвою українського суспільства, та його інтеграції в світовий культурний простір.

Список використаних джерел

1. Культурологічний словник / За ред. В.І. Рожка, О.В. Антонюка. До 100-річчя Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. – Київ, 2011. – 464 с.
2. Рожок В.І. В'ячеслав Палкін і хорова культура України другої половини ХХ ст. / Творчо-педагогічна діяльність В'ячеслава Палкіна в контексті хорової культури України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 вересня 2005. / За ред. Г.Я. Ботунової. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2006. – С. 6.11
3. Рожок В. Диригентське мистецтво України // Музика і сучасність: Монографічні дослідження. Науково-популярні, критичні та публіцистичні твори / В. Рожок. – Київ : Книга пам'яті України, 2003. – С. 63-74.
4. Рожок Володимир Іванович. Історія українського диригентського виконавства: творчість Стефана Турчака: навчальний посібник / Володимир Рожок; до 100-річчя Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. – Київ : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2013. – 328 с.
5. Рожок В. Майстер / Володимир Рожок // Урядовий кур'єр. – 2000. – 31 жовтня.
6. Рожок Володимир: Шлях до визнання (До 70-річчя від дня народження) / Володимир Рожок. – Ніжин : Видавець Лисенко М.М., 2016. – 336 с.
7. Харківський державний університет мистецтв імені І.П. Котляревського Pro Domo Mea: Нариси. До 90-річчя з дня заснування Харківського державного університету мистецтв імені І.П. Котляревського // Ред. Т.Б. Веркіна, Г.А. Абаджян, Г.Я. Ботунова та ін. – Харків : Харків.держ ун-т мистецтв імені І.П. Котляревського, 2007. – 336 с.

The sources of development of outstanding musical talent Volodymyr Rozhok are highlighted. The author reveals the content of musical education in Nizhyn Cultural-Educational College, Kharkiv State Institute of Culture and Kharkiv Institute of Arts named after I.P. Kotliarevskyi through the prism of the formation of a broad humanitarian worldview and high musical culture of V. Rozhok. The artistic-aesthetic and humanistic principles of conducting pedagogy of outstanding personalities of Kharkiv choral school are revealed. It is emphasized that the further multifaceted creative activity of V. Rozhok in the field of the national musical culture significantly reflects the artistic and pedagogical ideas of this choral school. The author shows the cultural mission of outstanding scientist, teacher and conductor for development of choral art and music education of the separate regions, especially of Chernihiv region and Slobozhanshchyna. It is emphasised on the theoretical significance of the scientific works of Volodymyr Rozhok about the creative activity of Stephan Turchak. It is emphasized that the conductor's artistic aesthetics reflects the features of in Ukrainian choral culture. High humanistic ideals, inspiring romance, bright emotionality, intimate lyricism –these and other features are crucial for conductor's art and, outline its national identity and show its close genetic relationship with connection ancient traditions of Ukrainian culture. It is noted that Volodymyr Rozhok's memories and his works are considered as a valuable source that outlines the origins, identity and development of Kharkiv conductor-choral school. Volodymyr Rozhok's brilliant memory, and insightful scientific view, help him to reproduce the deep essence of extremely fruitful creative work of the outstanding representatives of choral culture O. Perunov and V. Palkin. The expresses the

opinion that these artists have in common, the extraordinary ability on uniting a large number of people, an unsurpassed gift to the implementation of performing artistic concepts. It is noted that many years of research, creative and organizational activity of academician Volodymyr Rozhok in the field of art choral and conducting pedagogy reveals deep spiritual connection with the traditions of Ukrainian conductor choral school. It has innovative features and is an important source of development and international recognition of contemporary national choral culture.

Key words: *artistic outlook, conducting pedagogy, performing interpretation, choral school, spiritual connection.*

УДК: 784.03 (092)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.67-72

Тетяна Мартинюк
Tetiana Martyniuk

ВОКАЛЬНА ШКОЛА ОЛЕКСАНДРА МИШУГИ: ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ

OLEKSANDR MYSHUHA VOCAL SCHOOL: ARTISTIC, AESTHETIC AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES

У статті розкривається феномен вокальної школи Олександра Мишуги як визначне явище національної та європейської культури й освіти останньої чверті XIX – початку XX століття. Висловлюється низка думок щодо універсалізму музично-виконавської та педагогічної діяльності співака. Окреслюються основні риси, притаманні вокальній педагогіці видатного артиста, його погляди на механізм співацького голосоутворення. Розкриваються інноваційні риси в змісті освітнього процесу.

Ключові слова: *вокальна школа, художній світогляд, педагогічні засади, національні мистецькі та освітні традиції.*

В історії української музичної культури виняткова роль належить вокальному мистецтву. Безмежний світ людського буття, чарівна краса природи, сторінки історичного минулого і сучасної епохи нашого народу, втілені у його пісенній спадщині, споконвіку були і залишаються важливими чинниками становлення духовного світу особистості. У блискучому сузір'ї діячів національної і європейської музичної культури останньої чверті XIX – початку XX століття постає неординарна постать Олександра Пилиповича Мишуги – видатного співака і педагога (1853-1922 рр).

Музично-виконавська і педагогічна вокальна школа Олександра Мишуги привертає пильну увагу сучасної музикознавчої думки. Низку цінних матеріалів містить книга “Олександр Мишуга – король тенорів” [5], автором-упорядником якої є відомий дослідник вокального мистецтва Михайло Головащенко. Статті і спогади видатних діячів літератури, музичного і театрального мистецтва (Уляна Кравченко, Максим Рильський, Станіслав Людкевич, Олександр Кошиць, Майя Чінберг, Болеслав Прус та ін.), а також уривки з науково-методичних праць Олександра Мишуги всебічно розкривають цю непересічну особистість та основні риси її вокальної педагогіки.

Винятковою глибиною щодо висвітлення музично-виконавської естетики і педагогічних принципів видатного артиста позначені спогади Станіслава Людкевича “Олександр Мишуга як артист і вчитель співу” [5]. Видатний композитор не лише висловив свої враження від виступів артиста у Львівському оперному театрі, а й виконував фортепіанну партію в концерті співака

з нагоди відзначення пам'ятних дат Тараса Шевченка. Ці матеріали є цінним джерелом для пізнання виконавського стилю цієї знакової постаті української музично-виконавської школи.

Культурний універсум вокальної школи Олександра Мишуги розкривається в ґрунтовній праці Антіна Рудницького “Українська музика. Історико-критичний огляд” [6].

Музично-виконавська естетика та педагогічні погляди визначного митця розглядаються також у наукових розвідках Михайла Микиші, Марії Донець-Тессейр. Висвітлення сутності вокальної школи Олександра Мишуги в контексті міжнародних культурних узаємин зберігає свою актуальність і для сучасних процесів мистецької освіти.

Метою цієї наукової розвідки є розкриття феномену вокальної школи Олександра Мишуги як визначного явища національної та європейської культури та освіти останньої чверті ХІХ – початку ХХ століття.

Відповідно до мети визначено такі завдання: простежити вплив італійської школи співу на формування світогляду і високої вокальної культури Олександра Мишуги; здійснити музикознавчий аналіз своєрідності виконавського стилю співака; розкрити універсалізм музично-виконавської та педагогічної діяльності митця; виявити основні риси, притаманні вокальній педагогіці видатного артиста.

Олександр Пилипович Мишуга народився 7 червня 1853 року в селі Новий Витків, тепер Радехівського району Львівської області. Його неабияке музичне обдарування виявилось в ранньому дитинстві. Важливою віхою в житті Олександра Мишуги стали навчальні студії у Львівській консерваторії (1878-1881 рр.), де він опановував вокальне мистецтво у професора Валерія Висоцького. Методика навчання співу В. Висоцького віддзеркалювала художньо-педагогічні засади італійської школи Франческо Ламперті, визначальними ознаками якої були чудова емісія звуку, довершена музична фраза, чітка, виразна дикція. Ці найважливіші елементи вокального мистецтва, а також особистість викладача і його уроки мали відчутний вплив на формування світогляду і високої вокальної культури Олександра Мишуги.

Постать Олександра Мишуги відтворена в автобіографічній повісті “Семінар” української письменниці Уляни Кравченко. Уривок з цієї повісті “Він будив у публіки найвище захоплення”, опублікований в ґрунтовній праці під редакцією Михайла Головащенко, висвітлює зустрічі письменниці з Олександром Микишею. Незабутні спомини залишила перша зустріч у Львові (1879 р.) у домі Василя Ковальського. У цей та інші дні письменниця супроводжувала спів О. Мишуги на фортепіано в домашніх концертах. Окреслюючи своє бачення цього видатного артиста, письменниця наголошує на тому, що “Його від дитини вела жадоба світла і краси. Пісня була в його душі, пісня була його мрією, його життям” [5, с. 231].

Видатний польський письменник Болеслав Прус занотовує у своєму щоденнику захоплення мистецтвом Олександра Мишуги, яке він отримав в оперному театрі. Уже перші виступи співака у 1884 році в Варшаві здобули загальне визнання, зважаючи на виняткову красу його голосу та високу вокальну культуру й артистичний талант. Спираючись на свідчення сучасників, письменник розкриває погляди артиста на механізм співацького голосоутворення, зокрема, висловлюється думка про те, що “... кожний звук народжується в легенях, кожний утворюється в гортані і кожний повинен відбитися від тієї частини піднебіння, яка прилягає до зубів” [5, с. 227].

Мистецтво Олександра Мишуги залишило незгладимий відбиток у пам'яті сучасників. Відомий український письменник Богдан Лепкий у своїх споминах “Декілька згадок про нашого незабутнього співака Мишугу” описав свої перші враження, яке справили на нього виступи артиста в одному з концертів у Львові наприкінці ХІХ століття. Відзначимо, що письменнику не один раз доводилося бувати в оперних театрах Праги і Відня, де він слухав знаменитих співаків. А тому від нашого співака-земляка він не очікував чогось надзвичайного. Наводимо фрагмент із спогадів:

“Виходить Мишуга у чорнім фрак, як звичайно на концертах, злегка кланяється, оркестр грає кілька тактів і нараз:

“Там на горі явір стоїть, явір зелененький.

Гине козак у чужині, козак молоденький”.

Господи! Я не знаю, що зі мною сталося. Я забув, де я і хто я, не знав, чи це спів людський, чи якась музика небесна, дух мені в грудях заперло, серце перестало бити, мене не було...” [5, с. 85].

Цінним джерелом для вивчення життя і творчості Олександра Микиші є спогади Максима Рильського. Вони охоплюють ті роки, коли видатний співак працював професором Музично-драматичної школи Миколи Лисенка. Незгладимий відбиток у пам’яті поета залишив надзвичайний дар співака щодо відтворення всієї глибини внутрішнього світу, думок і почувань людини. Окреслюються риси, які споріднюють Миколу Лисенка і Олександра Мишугу, а саме спільність поглядів, самовіддана педагогічна праця на теренах музичного мистецтва, доброчинність, відданість ідеї служіння рідному народу.

Висвітлюючи суто виконавські аспекти творчості визначного артиста, класик української літератури відзначає незрівнянне володіння співаком своїм голосом, довершену технічну майстерність, що викликало у нього асоціації зі звучанням якогось дорогоцінного інструменту. У нього склалося враження що “... спів Мишуги – це взірець бездоганного, повного володіння своїм голосом, поєданого з глибиною мистецької думки і почуття” [5, с. 101].

Як події, які ніколи не забуваються, стали виступи Олександра Мишуги в оперних спектаклях у Києві на початку ХХ століття. Глибоке осягнення образності та музичної семантики твору, пропущеного крізь призму власного світобачення артиста; надзвичайний дар щодо відчуття музичної архітекτονіки та пропорцій різних за своїми масштабами композицій; довершена інтерпретація музики найбільше і головне самим звуком і його динамічними якостями становлять на думку Олександра Кошиця прикметні ознаки музично-виконавської вокальної школи Олександра Мишуги. Його мистецтво, як наголошується далі крім суцільності, залишає не тільки суто музичні і вокальні враження, але і враження іншого, більш глибокого порядку, яке спонукає до розширення методології щодо вивчення цього унікального явища і використання наукового понятійного апарату психології, філософії, математики тощо.

Незабутні враження залишила в О. Кошиця тісна співпраця з О. Мишугою в Музично-драматичній школі імені Миколи Лисенка. Подвижницька художньо-виконавська та педагогічна праця ушлявленою сузір’ям митців під орудою видатного композитора була надзвичайно плідною в контексті формування національної моделі музичної та театральної освіти. Вокальні погляди Олександра Мишуги у той час були науково-обґрунтованою системою виховання співаків. Видатний співак розподіляв думку О. Кошиця про те, що найбільш сприятливою умовою для функціонування хорового колективу є виховання його артистів за принципами однієї вокальної школи.

Ця теза отримувала підтвердження в роботі вокального класу О. Мишуги. Ансамблевий чотириголосний спів його учнів наприкінці навчального року вирізнявся надзвичайною тембровою злагодженістю і культурою. Як зазначає О. Кошиць: “То справді здавалося, що грає струнний квартет: до того одна манера ставити голос, одна точка голосової опори й резонансу об’єднували всіх в одно ціле” [5, с. 82].

Постать Олександра Мишуги отримала узагальнену характеристику в ґрунтовній праці Антіна Рудницького “Українська музика. Історико-критичний огляд” [6]. Музично-виконавська та педагогічна діяльність Олександра Мишуги в Україні, заснування ним однієї із провідних вокальних шкіл ХХ століття, подвижницька благодійницька праця артиста в царині мистецтва і освіти, як зазначається в книзі, виявляють його тісний зв’язок з національною культурою. В книзі простежуються основні віхи біографії артиста і розкриваються найважливіші чинники формування неповторної мистецької індивідуальності співака; окреслюється репертуар і творча співпраця з оперними театрами, концертними та іншими суспільними інституціями тощо.

Антін Рудницький висловлює низку цінних думок щодо виконавського стилю Олександра Мишуги, зокрема відзначає, що це був ідеальний репрезентант італійського “bel canto”, який мав мало собі рівних. “... його техніка дихання, дикція і вмільсть фразування були на найви-

щому рівні, а його м'який голос, – чудової якості й краси, був непорочної чистоти й гнучкості” [6, с. 266].

Ім'я Олександра Мишуги, як відзначається в книзі, на сході Європи стало просто легендою – це був ліричний тенор надзвичайної краси голосу і рідкісного володіння ним. Приєднуємося до думки автора книги, що Олександр Мишуга не лише великий співак, а й великий громадянин, ім'я якого золотими літерами вписане в історію українського народу.

Багатогранна творча діяльність і художня естетика визначного майстра української музично-виконавської школи отримують всебічне розкриття в спогадах Станіслава Людкевича “Олександр Мишуга як артист і вчитель співу” [4]. У яскравому сузір'ї музичних талантів, якими так багата галицька земля, вирізняються постаті визначних співаків Олександра Мишуги, Модеста Менцинського і Соломії Крушельницької. Свій винятковий талант вони зуміли поєднати із вищою освітою і досягти вершин у царині вокального мистецтва. Наукове вивчення творчого доробку, музично-виконавської естетики та педагогічних поглядів кожного із названих співаків має велику теоретичну значущість для відтворення цілісної панорами еволюції української музичної культури.

Мета, яку поставив перед собою Станіслав Людкевич – намалювати образ Олександра Мишуги як митця і людини. Роздуми композитора про мистецтво співака ґрунтуються на його враженнях, отриманих під час постановки опери “Страшний двір” С. Монюшка на сцені Міського Львівського театру десь біля 1900 року. Створений артистом образ Стефана став окрасою цього спектаклю. Він виявив себе тут великим митцем і співаком. Як зазначається далі, “... в його голосі були все ще той оксамитний, свіжий тенор і легкість модулювання, та у його інтерпретації той незрівнянний питомий йому ліризм, правда виразу та витонченість, тобто усі ті прикмети митця, якими він так впливає на вразливі серця” [4, с. 64].

Визначними подіями культурного життя Західної України завжди ставали концерти, присвячені відзначенню пам'ятних дат Тараса Шевченка. Неабиякий резонанс в суспільстві викликав такий концерт у Львові, який відбувся в березні 1899 року. На цьому концерті Станіслав Людкевич отримав змогу глибше пізнати Олександра Мишугу як співака-артиста і людину. Товариство “Львівський Боян”, яке було організатором концерту доручило Станіславу Людкевичу, який у той час був ще студентом, виконати фортепіанну партію під час виступу артиста. Високою культурою інтерпретації вирізнялося виконання таких творів: “Мені однаково” Миколи Лисенка, “Цвітка дрібная” Віктора Матюка, “Помарніла наша доля” Анатолія Вахнянина, “Стоїть явір над водою” в музичному викладі Станіслава Монюшка.

Зі спогадів Станіслава Людкевича стає зрозумілим, що репертуар Олександра Мишуги містив лише окремі твори Миколи Лисенка, тобто ті, які найбільше відповідали мистецькій індивідуальності артиста. Вокальна музика Миколи Лисенка отримала довершену виконавську інтерпретацію в Модеста Менцинського, який був представником іншої, а саме німецької вокальної школи.

Спогади Станіслава Людкевича про Олександра Мишугу є цінним джерелом, що дозволяє глибше пізнати самобутність мистецької індивідуальності і виконавського стилю артиста. Висловлюється думка про те, що однією із визначальних ознак голосу співака було його своєрідне темброве забарвлення – у середнім регістрі він нагадував віолу, а угорі віолончель (не навпаки) із якимось незвичайним, сповненим виняткової задушевності відтінком. Такі асоціації виникали, наприклад, тоді, коли артист виконував Каватину Фауста в опері Шарля Гуно. Наведені особливості виконання до певної міри визначили питомий чар, красу та саму природу артистизму Олександра Мишуги.

В інтерпретації оперних партій, так і окремих вокальних творів Олександра Мишуга виявляв себе як артист у найвищому сенсі цього слова. Мистецтву співака були притаманні такі риси: особливе відчуття форми і пропорцій, які поєднувалися з економією виразових засобів; заокругленість лінії в кожній динамічній градації, витонченість у розкритті образної сфери

музики. У кожній арії чи пісні були такі моменти, де концентрація мистецьких і голосових засобів в Олександра Мишуги була найвищою і це ставало справжнім потрясінням для слухачів.

Мистецтво Олександра Мишуги залишило незгладимий відбиток у пам'яті Миколи Колесси. В дитинстві, а саме в червні 1914 року, він був присутній на торжествах, які проводили у Львові спортивні товариства Галичини з нагоди 100-річчя від дня народження Тарас Шевченка. Яскравою культурною подією у ці дні став великий концерт за участю найкращих мистецьких сил з усього регіону. Він відбувся в колишньому спортивному палаці по вулиці Зеленій. Окрасою концертної програми стало перше виконання кантати-симфонії "Кавказ" Станіслава Людкевича під керуванням самого автора, а також виступи видатних співаків Олександра Мишуги та Модеста Менцинського. Незабутнє враження на Миколу Колессу справило виконання Олександром Мишугою твору "Цвітка дрібная" Віктора Матюка. Як зазначається в споминах композитора "Щедрість душі", він співав її надзвичайно проникливо і так натхненно, що цей твір заповів йому в душу на все життя [5, с. 223].

Універсалізм творчої діяльності Олександра Мишуги розкривається в споминах видатної шведської оперної співачки Майї Чінберг [5]. Під час навчальних студій у Римі в оперній школі Джемми Беллінчоні вона звернула увагу на одну з учениць, що вразила її такою легкістю і свободою у володінні голосом, які досягаються лише за допомогою якогось особливого правильного методу його постановки. Як з'ясувалося далі, вона навчалася у маестро Мишуги і описала його метод навчання. Ось так Майя Чінберг знайшла вчителя, якого довго шукала.

Уроки Олександра Мишуги, які розпочалися весною 1915 року у Римі, стали для відомої згодом співачки великою подією. Глибока обізнаність артистки щодо різних теорій і поглядів на співацький процес, дозволили їй стверджувати, що ніхто так переконливо не зумів практично застосувати логічно-теоретичний курс у системі вокального навчання і поєднати його з наслідуванням, як це зробив О. Микиша. Його чудовий голос, широкий за своїм обсягом, неначе всупереч часові, зберігся таким, яким він був у молоді роки.

На уроках вивчалися нові ролі, а також опрацьовувалися різні вправи. Викладач умів досягати з учнями великої виразності і краси співу. Йому були притаманні особливий дар та інтуїція щодо виявлення найбільш суттєвих ознак того чи іншого твору. Олександр Мишуга вирізнявся тонким відчуттям різних стилів і стильових ліній, що найбільш виразно простежувалося в інтерпретації романтичних партій. Близькою світовідчуттю артиста була також музика епохи класицизму, передусім твори Генделя і Бетховена, які звучали у нього особливо величаво і піднесено.

Новітній стиль композиторів ХХ століття також не був йому чужий. Продовжуючи свої роздуми про Олександра Мишугу, Майя Чінберг наголошує на тому, що артист прагнув досягнути модерну пісенну творчість Швеції, і спонукав своїх учнів до її інтерпретації.

Розкриваючи мистецьку індивідуальність свого педагога, його учениця висловлює думку про те, що це був геніальний співак-артист: "За своє дуже довге життя я ні разу не чула, щоб хтось так вміло володів голосом, всіма регістрами, мистецтвом перевтілення, як Мишуга" [5, с. 204]. Обґрунтовуючи свої міркування, вона наводить приклад із опери "Фауст" Ш. Гуно, зокрема, її початок, де зображено Фауста у своїй келії в стані глибокої задуми. В інтерпретації цієї сцени співак використовував широку палітру темброво-динамічних барв для зворушливого розкриття розчарування старого філософа.

Завершуючи свої роздуми про Олександра Мишугу, Майя Чінберг відзначає, що "... це був геніальний співак-художник в повному розумінні значення цих слів, і педагог, рівного якому не було в той час навіть в Італії..." [5, с. 205]

Наукові студії щодо розкриття музично-виконавської естетики та педагогічних принципів вокальної школи Олександра Мишуги є важливим пріоритетом для мистецького та освітнього простору сьогодення. Всебічне осмислення унікального творчого досвіду цієї знакової для національної та європейської музичної культури особистості, розкриття визначальних рис освітньої

діяльності видатного музиканта та його послідовників набувають значення цінного методологічного джерела для пошуку нової педагогічної парадигми в царині вокального мистецтва.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): [підручник / 2-ге вид.] / Валентина Антонюк. – Київ :LATQK, 2012. – 192 с.
2. Історія української музики / АН УРСР. Ін-т мист-ва, фолькл. та етногр. ім. М.Т. Рильського; Ред.кол.: М.М. Гордійчук (голова) та ін. – Київ : Наук. думка, 1989. – ISBN 5-12-009267-8.
3. Т.3 : Кінець XIX – початок XX ст. / С.Й. Грица, М.П. Загайкевич, А.П. Калениченко та ін.; Редкол. тому: М.П. Загайкевич (відп. ред.) та ін. – 1990. – 424 с. – Імен. покажч.: С. 406-422.
4. Лисенко І.М. Співаки України. Енциклопедичне видання / Іван Лисенко. – Київ : Звання, 2012. – 639 с.
5. Людкевич Станіслав. Олександр Мишуга як артист і вчитель співу / Станіслав Людкевич // Олександр Мишуга – Король тенорів / Авт.-упоряд. М. Головащенко. – Київ : Муз. Україна, 2004. – С. 63-75
6. Олександр Мишуга – король тенорів / Авт.-упоряд. М. Головащенко. – Київ : Муз. Україна, 2004. – 610 с. : іл.
7. Рудницький Антін. Українська музика. Історично-критичний огляд. – Мюнхен. – “Дніпрова хвиля”, 1963. – 406 с.

The article reveals the phenomenon of the Oleksandr Myshuha vocal school as an outstanding phenomenon of national and European culture and education of the last quarter of the nineteenth and early twentieth centuries. The influence of Professor Valerii Vysotskyi of Lviv Conservatory on the formation of the outlook and high vocal culture of Oleksandr Myshuha is traced. It is emphasized that these educational studios reflected the artistic and pedagogical foundations of the Italian school Francesco Lamperti, the decisive features of which were the remarkable emission of sound, the perfect musical phrase, a clear and explicit discussion. The main stages of musical performance in the largest cultural centers of different countries in Europe are traced. It is noted for the exceptional mission of opera singer in music and performing arts in Poland. The musicology analysis of the originality of the acting style of Oleksandr Myshuha is being carried out. It is distinguished the following features: natural voice-setting; cleanness of intonation; the equality of the sound line, with a slight combination of the chest and main register; sophisticated aesthetic taste in the stage action; brought to the highest perfection art of filming sound; Variety is a timbre-dynamic palette, which has its basis for the discovery of one or another imaginative sphere of music. Drawing on the memoirs of Maksym Ryl'skyi as a valuable source for studying the life and work of the singer, the features that are related to Mykola Lysenko and Oleksandr Myshuha are outlined, namely the community of views, selfless teaching work in the field of musical art, charity, devotion to the idea of serving the native people. There are a number of thoughts concerning the universalism of musical-performing and pedagogical activity of Oleksandr Myshuha, in connection with what is interpreted by the memoirs of the prominent Swedish opera singer Maya Chinberg. The main features of the vocal pedagogy of the outstanding artist, his views on the mechanism of singing vocalization are outlined. Introduced to the scientific circle, the multifaceted creative activity and artistic aesthetics of the outstanding master of the Ukrainian musical-performing school in the scientific comprehension of Stanislav Liudkevych are revealed. The role of Oleksandr Myshuha as the founder of a separate vocal direction of artistic education is highlighted. Innovative features in the content of the educational process are revealed. The influence of pedagogical ideas of the artist for the modern educational space is traced.

Key words: vocal school, artistic outlook, pedagogical principles, vocal apparatus, national artistic and educational traditions.

Наталія Мендерецька
Nataliia Menderetska

АСОРТИМЕНТ ВИРОБІВ ЗІ СКЛА З ФОНДІВ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІСТОРИЧНОГО МУЗЕЮ-ЗАПОВІДНИКА

THE ASSORTMENT OF THE GLASSWARE FROM THE COLLECTIONS OF KAMIANETS-PODILSKYI HISTORICAL MUSEUM-RESERVE

У статті розглядається асортимент виробів зі скла з фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника. Описані основні типологічні групи скляних виробів, які сформовані за функціональними ознаками, побутовим призначенням та стилевими особливостями. Вперше у статті зроблена спроба мистецтвознавчого опису і систематизації виробів зі скла з фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника.

Ключові слова: асортимент, скло, вироби, посуд, типологічна група, музей.

Актуальність статті стає зрозумілою, якщо прийняти до уваги той факт, що до нашого часу була тільки одна спроба мистецтвознавчого опису колекції скляних художніх виробів із збірки Кам'янець-Подільського музею. Праця В. М. Гагенмейстера "Гутне шкло Поділля" залишається унікальною і самобутньою. В. М. Гагенмейстера вперше зробив спробу систематизувати і проаналізувати скляні вироби, які на той час зберігалися у фондах Кам'янець-Подільського музею старожитностей. Можна казати про те, що свого часу ця праця стала єдиною у своєму роді мистецтвознавчою спробою звернення до вивчення кам'янецького скла, а у подальшому фундаментальною для науковців, які зверталися до теми дослідження саме українського скла, і дотично скла Кам'яниччини.

Асортимент скляних виробів із фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складається з численної кількості різноманітних предметів побутового вжитку і репрезентований, у першу чергу, скляним посудом, різним за своїм призначенням, функціональним і естетичним навантаженням, стилістичними особливостями.

Загальна кількість предметів зі скла сягає біля 2000 експонатів, це стосується як фондової збірки, так і речей, які знаходяться у тимчасових та постійних експозиціях.

Відштовхуючись від часових рамок, якими окреслено наше дослідження, цілком зрозумілою і логічною є особлива увага до збірки аптекарського посуду та посуду для зберігання рідини і скляної тари у хронологічних межах XVII-XIX ст., а також частково початку XX ст., як часу найбільшого розквіту скловиробництва Подільського регіону, зокрема Кам'яниччини.

На території Поділля, яке в XV-XVIII ст. входило до складу Польщі, в кожному селі була знахарка або знахар, які добре знали властивості цілющих рослин та лікували все село. До знахарів зверталися і жителі міст. Але минав час, розвивалася медицина, тож у містах Поділля з'явилися аптеки й лікарні.

Спочатку аптеки, як правило, влаштовували при монастирях. Перша аптека в Кам'янці з'явилася в 1700 році при колегіумі католицького ордену єзуїтів. Вона була дуже добре обладнана. Будівля колегіуму зберіглася донині. Це двоповерховий кам'яний будинок із контрфорсами з боку вулиці Кузнечної [5].

Але ця аптека не могла забезпечити потреби населення всього міста, тому мешканці Кам'янця звернулися до міської влади з проханням відкрити загальнодоступну аптеку. Магістрат став вишукувати можливості для цього, однак наразився на спротив єзуїтів, бо ті

не хотіли мати конкурентів. Вони гостро запротестували, коли 1767 року Павло Лінкевич, який вийшов з ордену, висловив намір влаштувати аптеку у місті. Єзуїти оскаржили справу перед кам'янецьким митрополитом, а також погрожували позовом до суду митрополиту львівському. Міська влада, яка підтримувала наміри Лінкевича, заступилася за нього перед канцлером Анджеєм Замойським, прохаючи про допомогу в отриманні привілею на аптеку. Відкриття аптеки Лінкевича ліквідувало монополію єзуїтів. Їхня аптека діяла до ліквідації ордену єзуїтів. В 1780-х роках у Кам'янці вже функціонують кілька аптек: домініканська при Домініканському чоловічому монастирі, аптекарем якої був Габріель Навроцький; аптека Станіслава Квятковського, а також аптека, що належала Яну Філіпу Фокельману, колишньому лікареві кам'янецького військового гарнізону. Ця аптека забезпечувала потреби головним чином гарнізону.

Міські книги подають інформацію також про інших аптекарів Кам'янця у XVIII ст. Так, під 1786 р. згадується Ян Зигмунт Кахлер, а під 1790 р. – Кароль Фаренгольц. Того ж року отримав привілей на відкриття аптеки Григорій Чайковський. Тож у XVIII ст. аптек у Кам'янці не бракувало.

У XIX ст. аптечна справа в місті розвивалася. Крім приватних, були аптеки при лікарнях. 1801 р. генерал Юзеф де Вітте подарував лікарській управі громадського піклування під лікарню будинок у долині Смотрича. Тут розмістилася міська лікарня на 30 ліжок. При ній була аптека [5].

Наприкінці XIX ст. в місті було 3 аптеки, одна філіальна та одна при міській лікарні. На початку XX ст. було 4 аптеки: приватні Хомського, Гольдштейна в Старому місті, Садковського на Польських фільварках і на Новому плані. Дві державні аптеки містилися при міській лікарні та Товаристві людинолюбного товариства. Діяло також 5 аптечних складів Хомського, Шараги та Гольдштейна.

Після встановлення радянської влади приватних аптек у місті уже не було. Націоналізований будинок Хомських передали аптекоуправлінню Кам'янця-Подільського. Тут на двох поверхах розмістилися перша державна аптека, канцелярія аптекоуправління, склади, бухгалтерія, каса, кабінети службовців тощо. Так розпочалася нова історія кам'янецьких аптек [5].

У музеї представлена велика колекція скляного посуду, що почав широко використовуватись в аптечній справі з першої половини XIX століття. Запропонована колекція такого посуду свідчить про своєрідну еволюцію в її виробництві. Самі старі експонати експозиції виготовлені з прозорого, чистого скла. Час не стоїть на місці, проходили десятиріччя, з розвитком технологій і прогресу в аптеках почали з'являтися жовті, зелені, блакитні штанглази як прикраси.

У минулому аптекарі досить часто використовували кам'яний, керамічний, фарфоровий та фаянсовий посуд. У великих керамічних амфорах XV-XVI століть зберігали олійні масла, кислоти, самі різноманітні настоянки, екстракти, ароматичні води, спирти та інші рідини. З початку використання такого посуду до шийки амфори або бутля прив'язували бирки, на яких зазначалось, що саме знаходиться в посуду. Дещо пізніше назви препаратів стали писати прямо на бутлях олійними фарбами.

Скляний посуд самих різноманітних відтінків та форм, пляшечки, флакони, штанглази, штофи. Колись у них зберігались ліки – від самих звичайних і доступних багатьом відвідувачам, до неймовірно дорогих, екзотичних і деколи фантазійних, навіть казкових.

Серед гутних виробів, принаймні серед тих, що збереглися, переважають різнокольорові предмети. Ця кольорова різноманітність, яка надає скляним речам привабливості і підвищує їх художню цінність, є ще однією з оригінальних рис гутного скла. Вивчаючи його колористичні особливості, можна виокремити три групи забарвлених скломас.

До першої групи відносять усі вироби з простого скла, забарвлення якого пояснюється недостатньо чистою сировиною. Тут зустрічається безліч відтінків зелених, синювато-зелених, жовтувато-зелених, жовто-коричневих тонів – усі так звані пляшкові кольори. Переважно це небажане забарвлення, якого намагалися всіма засобами уникнути, але нерідко на ньому

ґрунтувався певний художній задум. Серед значної кількості скла довільно зелених кольорів можна знайти дійсно гарні відтінки, що надають виробам художньої цінності. Іноді злегка приглушена сірим відтінком зелень робить колорит особливо витонченим. Часто жовто-коричневі кольори викликають захоплення золотистістю або гарячими бурштиновими відтінками. Для поліхромного розпису емалями в локальних тонах зелений колір дає чудове, спокійне тло.

Другу групу складає скло дуже ніжних, часом майже неловимих відтінків різних кольорів. На кращих виробках видно, яких цікавих колористичних результатів досягли гутні склороби в процесі очищення скла від забруднень. Здавна відомий прийом додавати в шихту невелику дозу окису марганцю, який знищує жовто-зелений колір скла, послугував вихідним моментом у приготуванні характерного для гутних виробів світло-фіалкового скла з різними відтінками аж до аметистово-рожевого. Застосовувалося також знебарвлювання скла іншими речовинами, що дозволяло досягти не менш гарних легких синюватих, жовтуватих та інших відтінків.

Третя група – це спеціально забарвлене скло. Важко сказати, коли після татарської навали відродилися в Україні давньоруські традиції виробництва різноколірного скла. Серед пам'яток XVI ст. не вдалося знайти кольорових виробів, але це зовсім не означає, що їх виробництво не існувало в той час.

Перші згадки про кольорове скло після татарської навали знаходимо в згадуваному описі подорожі патріарха Макарія до Росії у 1654 р. У цьому описі зазначено, що чужинців, які прибули до Умані, вразили великі гарні будівлі, які мали багато вікон із різнокольорових шибок. У музейних колекціях збереглися вироби XVIII – XIX ст. із синім забарвленням скломаси. Зустрічається також темно-фіолетове скло, забарвлення якого іноді переходить у глибокий, майже чорний тон. Фарбування скла в червоні, жовті та інші кольори призводило в кустарних умовах гутного виробництва до певного забруднення тону і використовувалося для маскування дефектів скломаси. Але і в цих випадках окремі вдалі суміші, серед яких привертають увагу насичені цегляно-червоні і вишневі кольори, збагачують палітру гутного скла.

У європейській склоробній техніці XVIII ст. як барвники використовувалося не більше десяти речовин. Ломоносов, використовуючи щонайменше 50-60 речовин, створив надзвичайно багату палітру кольорового скла, яку блискуче застосував у монументальних мозаїках. У своїй лабораторії Ломоносов навчив варінню кольорового скла учня, архітектора Петра Дружиніна, який, працюючи багато років на петербурзьких заводах, передавав свою майстерність іншим склоробам.

У другій половині XVIII ст. у Росії і Україні поширилося виробництво молочно-білого скла. Молочне скло в Росії та інших країнах оздоблювалося так, як подібна до нього порцеляна, тобто поліхромним емалевим розписом. Слід зауважити, що в Україні, де емалевий розпис здавна був поширений, молочне забарвлення скла стало самостійним засобом художнього оформлення виробів. Воно відзначається багатою різноманітністю відтінків – синіх, блакитних або опалових – і подальшої колористичної обробки, звичайно, вже не потребує. У Московському державному історичному музеї зберігаються вироби українських гут другої половини XVIII ст. з молочно-білого скла. Це гладкі дзбанки, стримано оздоблені ліпними прикрасами, і лише на одному з них помітні сліди кількох мазків олійної. Цікаві зразки молочного скла до 1941р. зберігаються у Кам'янець-Подільському краєзнавчому музеї: циліндрична аптекарська посудина зі скла блакитного відтінку, яка мала скромний напис, уміщений у щитовидному картуші, та два гранчасті каламарі і пісочниця молочного скла без розпису [1, с. 24].

Окрім архівного, не менш важливий матеріал, до вивчення подільського гутного скла дають зразки самої продукції, які ще й тепер можна надбати в селах та особливо містечках. Кам'янецький Краєзнавчий музей, один із багатьох провінціальних, що збірки їх мають важливе значення своєю локальністю, має порівнюючи зовсім малу колекцію, бо справа збирання шкла в ньому щойно розпочата. Збірка ця звичайно не вичерпує все багатство форм виробництва подільського гутного скла, можливо дещо в ній не з подільських гут, проте вона, разом із зразками гутного скла подільського походження в інших

музеях – Всеукраїнському Історичному ім. Т. Шевченка у Києві, Українського Мистецтва у Харкові, Кам'янецького Шкляно-Порцелянового Технікуму та інших музеїв і приватних збірок, може дати уявлення про барви, форми, та до деякої міри і про техніку виробництва [1, с. 17].

У В. Гагенмейстера зустрічаємо відомості про те, що особливе місце займають вироби аптечного посуду з “мальованням” (олійними фарбами) та написами відповідних ліків.

Подібний посуд до часів імперіалістичної війни можна було зустріти в багатьох аптеках Поділля, разом із порцеляновими, гарно розмальованими слоїками волинського Баранівського заводу. Форми посуду й розмір мають багацько варіантів. У Кам'янецькому музеї є маленький прегарний чотиригранний штофік, аметистового шкла, прикрашений на одному з плоских боків білим (пожовклим) медальйоном з бантиком жовтої фарби вверху і чотирирядковим написом чорними літерами [1, с. 23].

У переліку ілюстрацій до праці Володимира Гагенмейстера “Гутне шкло Поділля” 1931 року, бачимо три ілюстрації з аптечним посудом. Перша – на сторінці 13 – “Гало, каламарчик і аптечний посуд. (Кам'янецький Краєзнавчий Музей)”. Друга – на 22 сторінці – “Аптечний посуд. Вис. 11 см. (Кам'янецький Краєзнавчий Музей)”. Третя – на 25 сторінці – “Аптечний посуд. Вис. 1 см., шир. 8 см. (Кам'янецький Краєзнавчий Музей)”.

На жаль, самі ілюстрації, у двох досліджуваних екземплярах книги Володимира Гагенмейстера “Гутне шкло Поділля” 1931 року видання, не збереглися до наших часів, але це дає змогу припустити наявність досить великого асортименту аптекарського посуду і розмаїття його форм у тогочасній колекції Кам'янець-Подільського Краєзнавчого музею. Перший екземпляр книги знаходиться у бібліотечних фондах НІАЗ “Кам'янець”, другій люб'язно наданій дочкою В. Гагенмейстера О. Ерн з особистого архіву у Львові.

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

Серед тарного посуду можна виділити нечисленну за кількістю групу пляшок, що слугували для зберігання та транспортування рідин. Цей вид посуду називають також вузькогорлою тарою. Спробу систематизувати велике різноманіття пляшок зробив В. Коваль. Найбільшого поширення пляшки досягли в XVIII ст. Загальні їхні риси – це посудина з вузьким горлом, пристосованим для закоркування. Форма її найбільш органічна та проста для скла при вільному видуванні.

Друга група тарного посуду – штофи, які виконували ті самі функції, що й пляшки, але були прямокутними або квадратними в перерізі для зручного транспортування за допомогою дорожніх скриньок-погребців, або шкатулок.

Із введенням винної монополії прямокутні пляшки стали офіційною тарою і мірою горілки і одержали назву “штофи”. Штоф повинен був становити 1,2299 л. та був найбільш розповсюдженим посудом. Згадуються також восьмикутні штофи. Саме такий штоф маємо у фондовій збірці Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника. Книга скла (далі Кск) № інвентарний 37, книга вступу (далі Кв) № 452.

За описом з інвентарної карти, штоф – скляна посудина, у вигляді великої восьмигранної пляшки з коротким вузьким горлом. Штоф виготовлено з зеленкуватого скла, виріб кустарів-ремесників м. Славути. Виготовлено на початку ХХ ст.

Річ надійшла від гр. Парадїйчука з с. Бережани, час знаходження – 1964 рік. Розміри: висота – 32 см, Д дна – 12,5 см, Д горла – 3,5 см., верх пляшки побитий.

Восьмикутна форма штофа є ремінісценцією типового для посуду доби бароко ускладнення форми, переважанням естетичної сторони задуму виробу зі скла над її утилітарною функціональністю. Чіткий восьмикутник у перетині і досить рівні стінки свідчать про високий рівень майстерності у виготовленні даного виробу.

Іноді можна зустріти й узагальнювальну назву “штоф” для всіх гранчастих пляшок різного об'єму, найбільшими з яких були кварта, що часто виділяються дослідниками в

окремих вид, але тоді в окремі види треба виділяти й напівштофи, і четвертні та інші багаточисленні посудини такого типу. Простіше було б об'єднати їх під назвою “прямокутні” або “гранчасті” пляшки тощо. На наш погляд, важливо зберегти таку колоритну назву “штоф” для визначення пляшок подібної конструкції при створенні класифікації, оскільки ця назва вже давно переросла вузькі рамки свого застосування лише стосовно об'єму посудини та є нашим національним культурним надбанням.

Вік вітчизняної пляшки порівняно із близькосхідними скляними посудинами, відомими від III тисячоліття до н. е., невеликий – трохи більше за 500 років. У XV–XVI століттях на території сучасної України найпоширенішою формою такої тари, як і в Європі, була “цибуляста” – куля, дещо приплюснута з полюсів. Часто пляшки мали злегка сплюснені обриси й тонке конічне або паралельне горлечко з широким розгорнутим гирлом. Та вже в XVI столітті з розвитком виробництва й торгівлі стало зрозуміло, що транспортувати їх такими вкрай незручно. Тож склороби почали сплющувати пляшки ще й із боків. Такі місткості дістали назву “баклага” або “фляга”. Для стійкості їх денця іноді обплітали скляним джгутом – гладеньким чи гофрованим, що створювало своєрідний піддон. У Німеччині вперше з'являються прямокутні або квадратні скляні посудини з коротким горлечком, які в нас пізніше стали йменувати квартами, а в Росії штофами. Слово “штоф” має південнонімецьке походження; від кінця XII століття його вживали на означення кубка з олова, срібла або дерева об'ємом 800–850 мл. До України кварта потрапила в першій половині XVII сторіччя й невдовзі зажила тут такої популярності, що без неї не обходилося жодне застілля. Відомий дослідник гутного склоробства першої чверті XX століття В. Модзалевський писав: “Особливої досконалості українське скло досягнуло у штофах, які іноді розписували різними барвами, а здебільшого на них витравлювали або вирізали будь-який малюнок. Найчастіше на штофах трапляються улюблені в українського народу рослинні мотиви, нерідко тотожні тим, що їх бачимо на всілякого роду вишивках” [2].

В. Гагенмейстер у праці “Гутне скло Поділля” зазначає: “Сулії, гранчасті штофи та півштофи, особливо поширені, бо корчми були майже в кожному селі; вони мимохіть нагадують давні лубки та різні картини, що змальовують корчму з розставленими на полицках рядками штофів, колись офіційного посуду для вина” [1].

Скляні пляшки в Україні, як і в решті Європи в XV–XIX століттях, використовували не лише для спиртних напоїв, а й для різних олій, оцту, соусів, маринадів, солінь, лікарських засобів і навіть для сипучих субстанцій – тютюну, маку тощо. На базі колекції тари, що зберігається в фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника, ми можемо уявити найпопулярніші споживчі категорії від XVIII до початку XX століття.

Прикметно: якщо кількість пляшок для алкогольних напоїв від XVIII до першої чверті XX століття умовно збільшувалася пропорційно до приросту населення, то число аптекарських слоївків примножилося в десятки разів – піклування про власне здоров'я, а разом і платоспроможність городян ставали чимдалі помітніші.

Клейма першої чверті XIX століття мали такі ознаки: 1) зазвичай наявність букви “Ф”, що означала фабрику; 2) зазначення об'єму або початковими буквами (“Б” – бутылка, “ПБ” – полубутылка, “Ш” – штоф), або в скороченому варіанті (“полуб.”, “полубутыл.”, “бут.”, “бутыл.”, “полштоф.”, “четвер.ш.”); 3) ініціали власника фабрики; рік заснування виробництва чи отримання ліцензії [3].

Саме такі клейма маємо можливість спостерігати на пляшках пивного заводу баронеси Евеліни Юній, які складають колекцію тарного посуду у фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника. Різноманітні за формою, кольором і об'ємом пляшки поєднують вишукане, у дусі тогочасної моди, декоративне вирішення з елементами графічного оздоблення у вигляді вензелів, що є характерними для хронологічного маркування скляних виробів доби раннього модерну.

Асортимент скляних виробів з фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника складається з численної кількості різноманітних предметів побутового вжитку і

репрезентований у першу чергу скляним посудом аптекарського призначення, тарним посудом для зберігання рідини, та скляним посудом індивідуального вжитку.

Функціональні та стилістичні особливості скла з фондів музею, його хронологія та географія знахідок, дають змогу стверджувати про досить високий рівень розвитку склоробної справи на теренах Кам'янецьчини, особливо у контексті потреб промисловості і побутових потреб місцевого населення. Багатство форм виробів залежало, у першу чергу, від різноманітності їх призначення та впливу європейських тенденцій розвитку технологій скляної промисловості на українське виробництво.

Досвід вивчення асортименту скляних виробів із фондів Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника відкриває нові можливості для широкого кола фахівців – краєзнавців, мистецтвознавців, викладачів мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гагенмейстер В. Гутне скло Поділля / В. Гагенмейстер. – Кам'янець-Подільський : Наука, 1931. – 34 с.
2. Історія декоративного мистецтва України. У 5 т. Т.3 / НАН України. ІМФЕ ім. М.Т. Рильського; Наук. Ред. Т. Кара-Васильєва. – Київ, 2009. – 516 с.
3. Історія українського мистецтва у 5 т. / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського; голов. ред. Г. Скрипник; ред. т. Д. Степовик. – Київ, 2011. – Т. 3. Мистецтво другої половини XVII-XVIII століття. – 1088 с.
4. Ланцетти А. Г. Изготовление художественного стекла / А. Г. Ланцетти, М. Л. Нестеренко. – М., 1987. – 304 с.
5. Осетрова Галина. Аптеки й аптекарі Кам'янця / Г. Осетрова // Подолянин. – № 52 (1219). – 27 грудня. – 2013.
6. Стрижак Н. П. Колекція гутного скла з фондів Хмельницького обласного краєзнавчого музею / Н. П. Стрижак // Хмельницькі краєзнавчі студії: науково-краєзнавчий збірник / [редкол. Баженов Л. В. (голова), Блажевич Ю. І. (співголова), Єсюнін С. М. (відп. секр.) та ін.]. – Хмельницький, 2016. – Вип. 7. – 222 с.

The article discusses the range of glassware from the collections of Kamianets-Podilskyi Historical Museum-Reserve. The main typological groups of glassware, which are formed in accordance with the functional features, household purpose and stylistic peculiarities are described. The article attempts to create an art-description and systematization of glassware from the collections of Kamianets-Podilskyi Historical Museum-Reserve.

The assortment of glassware from the collections of Kamianets-Podilskyi Historical Museum-Reserve consists of a large number of different household items and is presented by products, varying according to their purpose, functional and aesthetic load and stylistic features.

The total number of glass items reaches about 2000 exhibits, this applies to both the repository collection and the glassware in temporary and permanent exhibitions.

Based on the time frame by which this study is indicated, it is quite understandable and logical that special attention is paid to the collection of pharmaceutical and glassware in the chronological framework of the XVII-XIX centuries, as well as some of the early XX century, as the heyday of glass production in Podillia, particularly in the Kamianets-Podilskyi region.

The functional and stylistic features of the glass from the museum's collections, its chronology and geography of the finds make it possible to assert about a fairly high level of development of the glass production in the Kamianets-Podilskyi region, especially in the context of needs of the industry and domestic needs of local population. The richness of a shape of the products depended primarily on the diversity of their usage purpose and on the impact of European tendencies in the development of the glass industry technologies on Ukrainian production.

Key words: assortment, glass, wares, glassware, typological group, museum.

Богдан Панчук
Bohdan Panchuk

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMING OF FIGURATIVE-INTONATION THINKING OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

У статті проаналізовано й охарактеризовано сучасні підходи з дослідження проблеми формування образно-інтонаційного мислення студентів у психолого-педагогічній, мистецтвознавчій та методичній літературі, визначено певну стадійність формування образно-інтонаційного мислення студентів закладів вищої освіти мистецького спрямування у процесі вивчення інструментально-виконавських дисциплін, основними з яких є: початкове вивчення дій та їх корекція; стадія деталізованого відпрацювання та стабілізації; стадія закріплення та подальшого удосконалення дій. Вивчення матеріалів, пов'язаних із кардинальними проблемами мистецтва й музичної педагогіки, акцентується увага на розвиток музичних здібностей, які відіграють вирішальну роль у процесі формування образно-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: образно-інтонаційне мислення, інтонація, музичне мислення, образне мислення, інструментально-виконавська підготовка.

На сучасному етапі розвитку суспільства професійна діяльність учителя, який презентує освітню галузь “Мистецтво”, набуває нового значення. Утілення нової парадигми мистецької освіти відповідно до Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2001 р.), Закону України “Про вищу освіту” (2002 р.) та “Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 роки” (2009 р.) зорієнтоване на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, а також передбачає реформування системи підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи.

Мета статті – проаналізувати й охарактеризувати сучасні науково-методичні підходи з дослідження проблеми формування образно-інтонаційного мислення студентів у психолого-педагогічній, музикознавчій, методичній літературі.

З цієї позиції доцільно здійснити ретроспективний аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з огляду наукових концепцій щодо ключових понять “інтонація”, “образно-інтонаційні мислення” у сприйманні та відтворенні музичних творів майбутніми учителями музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки на заняттях з фахових дисциплін.

Доцільно зазначити, що питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва широко досліджувалися з багатьох аспектів. Так, широкий профіль діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі висвітлювали такі відомі вчені, як Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Стеценко, В. Шацька та ін. Проблемі професійної спрямованості у викладанні музичних дисциплін присвячено низку праць, які розкривають специфіку та вимоги підготовки фахівців на музично-педагогічних факультетах (Л. Арчажникова, Л. Воєводіна, Л. Горюнова, Л. Коваль, А. Козир, В. Крицький, Л. Масол, П. Ніколаєнко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Аналіз наукової літератури з філософії, психології, музичної педагогіки, фізіології, музикознавства дозволяє розкрити важливе значення розвитку образно-інтонаційного мислення у фаховій підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва. Музична педагогіка визнає, що точне інтонування є головним завданням формування навичок ефективного виконання музичного твору, тому що без точного інтонування не може бути зрозумілим та вірно відтвореним задум автору цього твору. На думку Н. Гродзенської, для того, аби музика “здійснювала сильний вплив на дитину, виконання має бути яскравим, правдиво передавати зміст твору. Вчитель своїм задушевним, виразним співом має внести емоційну атмосферу в аудиторію. По суті, він виступає співавтором композитора і сприяє передачі його задуму. Тому виконавська майстерність у сфері музичного мистецтва є дуже важливою” [4].

У музикознавчій літературі питаннями музичної інтонації та чистого інтонування займалися видатні теоретики (Б. Асаф'єв, М. Давидов, Л. Мазель, В. Медушевський, В. Назайкінський, С. Незванов, М. Переверзєв, П. Органов, Ю. Тюлін, Б. Яворський та ін.). П. Органов уважав, що “при неякісній, фальшивій, приблизній інтонації будь-яке виконання музичного твору не сприймається слухачем, і навпаки, бездоганна та виразна інтонація вражає та приносить естетичну насолоду, адже під виразністю інтонації... треба розуміти такий спосіб інтонування, який найкращим чином розкриває смислове значення музичного тексту” [10].

Б. Яворський писав про проблеми формування музичного мислення, що “намітилися спільні підходи, що стали методологічними в дослідженні музичного мислення: інтерес до загальнолюдського, життєвого, розуміння інтонації як основного осередку, що відбиває музично-розумові процеси в їхньому взаємозв'язку з чуттєво-емоційною стороною” [5, с. 9].

Педагогічна теорія Б. Асаф'єва багато в чому стала продовженням дослідницької діяльності Б. Яворського. Він займався дослідженням музичного мислення з точки зору його інтонаційного змісту. Б. Асаф'єв уперше обґрунтував і сформулював поняття інтонації, хоча в побуті цей термін починає зустрічатися з XVI століття. На відміну від своїх попередників, дослідник уперше говорить про матеріальну природу музичної інтонації: “інтонація-вираз свідомості людини у звуці”, вираження образного мислення”, “інтонування” [7, с. 7].

Усі згадані дослідники проти однобічності погляду на музичне мислення, орієнтованого виключно на чуттєву сторону. Вони вважають, що якби почуттями в музиці не керував мозок, інтелект, музика була б “якимось мистецтвом вигуків, а не мистецтвом образно-звукового відображення дійсності” [5, с. 29].

Основні положення інтонаційної теорії Б. Асаф'єва мають продовження в подальших розробках питань формування мислення музикантів. Це праці А. Готсдінера, А. Мазеля, В. Медушевського, М. Орлової, А. Сохора, І. Цуккермана, Г. Ципіна.

Варта уваги концепція В. Медушевського. Розробляючи питання мислення музикантів, він акцентує в інтонаційному музичному мисленні на двох його основних механізмах: аналітичному і синкретичному. Механізм мислення визначається єдністю аналізу та синтезу. В цій теорії акцентується і феномен інтонаційної єдності форми і змісту [6, с. 81].

Музичне мислення як різновид художнього мислення виникає при складанні, виконанні та сприйнятті музики. Вихідним положенням для нашого дослідження є те, що музика – це специфічний продукт діяльності художнього мислення в звукових образах. Тому проблеми музичного мислення ми не відділяємо від загальних проблем образно-інтонаційного мислення, проте вони мають цілком визначену своєрідність. Музичне мислення підкоряється загальним закономірностям розвитку мислення як психічного процесу в цілому, як виду людської діяльності, цілеполагання, а головне – образно-інтонаційним принципам суб'єктивного відбору й організації звукового матеріалу. Суб'єктивна сутність процесу музичного мислення поєднує гносеологічний аспект пізнання музики (теорії відображеної пізнавальної діяльності людини) з психологічним.

Загалом музичне мислення розуміють як єдиний психічний інтелектуальний процес пізнання музики, що розвивається у часі. У ньому беруть участь усі види мислення; включаються різноманітні психічні елементи: вербальні, почуттєві, емоційні; виділяють світоглядний, знаково-конструктивний та інтонаційний рівні. Воно відрізняється цілісністю інтегральних характеристик, складається з цілеформування і цілереалізації, що означає створення ідеальних образів та їхню художню матеріалізацію в творі. В музичному мисленні можна виділити (як і в психології мислення, але з урахуванням специфіки художнього змісту музичних творів) операції розгортання мислительного процесу. Операції аналізу, групування, порівняння, синтезу, узагальнення, розрізнення, судження, умовиводів постійно діють у процесі музичного пізнання.

А. Брушлинський зазначає, що художньо-педагогічний аналіз музичного твору відрізняється тим, що твір розкриває свої нові якості, педагогічний потенціал, проявляючи їх у системі зв'язків "твір – учень – процес виховання". Величезну роль тут відіграють музичні знання і навички творчої інтерпретації викладачем музичного твору. Однак цього недостатньо – потрібен аналіз навчально-виховного контексту, в який потрапляє твір, що володіє тими чи іншими перевагами [5, с. 11].

Питанню формування музичного мислення важливе значення надається і в музичній педагогіці. Ще наприкінці минулого століття в методичних посібниках С. Шлезінгера, І. Курбатова зроблені перші кроки в постановці й практичному вирішенні питання формування професійного мислення і поповнення знань у фортепіанному навчанні. Видатні музиканти – виконавці та педагоги В. Сафронов, А. Юсупова розшлядали формування інтелекту, мислення та естетичного виховання студентів у процесі занять на фортепіано [2, с. 6-7]. На нашу думку, тільки правильно організоване навчання, позбавлене формалізації, націлює студентів до більш повного розуміння значимості отриманих знань і готує їх до майбутньої професійної діяльності.

Варті уваги праці Л. Арчажнікової про те, що художнє виконання твору музичного мистецтва – процес складний і суперечливий. У ньому переплітаються свідоме й інтуїтивне, оригінальне і запозичене, уява і мислення, емоційна захопленість і праця [11]. І головною метою художньо-виконавської діяльності є глибоке проникнення в зміст твору, досягнення духовного світу композитора, його розуміння дійсності.

У психологічній літературі образне мислення розглядається як процес пізнавальної діяльності, спрямований на відображення істотних властивостей об'єктів (їхніх частин, процесів, явищ) і сутності структурного взаємозв'язку. Важливе методологічне значення має вивчення механізмів створення образів, оскільки розумовий образ є основним змістом психіки людини. За визначенням С. Рубінштейна, світ образів – істотний компонент внутрішнього світу людини, результат індивідуального досвіду сприйняття й перетворення інформації [11].

Будь-яке сприйняте враження залишає вагомий слід, який згодом може проявитися у вигляді спогаду. Те, що з'являється у нашому спогаді, називається образом. Термін "образ" у психології вживається відносно зорових, слухових, дотичних вражень. Образ є копією враження: іноді він відрізняється крайньою слабкістю, ілюзорністю у порівнянні з дійсним враженням, а іноді за емоційністю наближається до реального враження. Крім того, образом називають суб'єктивну картину світу, у якій міститься сам суб'єкт, інші люди, просторове оточення і тимчасова послідовність подій.

У психологічному словнику зазначається, що образні явища поділяються на два види:

- образ – сприйняття, тобто відображення в ідеальному плані зовнішнього об'єкта, що впливає на органи почуттів;
- образ – уявлення, тобто вигаданий образ, який не має аналогів у реальній дійсності й ніколи раніше не сприймався [9].

Особливим, притаманним лише мистецтву, способом освоєння і перетворення дійсності є художній образ – синтезуюча форма художньої свідомості й творчості загалом, яка втілює,

створює та об'єднує зміст твору. Художній образ відрізняється своєю доступністю для безпосереднього сприйняття і прямим впливом на почуття людини. У ньому нерозривно поєднані об'єктивно-пізнавальні та суб'єктивно-творчі начала. Специфіка художнього образу визначається тим, що він відображає й осмислює реальну дійсність, а також створює новий, нереальний, вигаданий світ.

Висловлення Н. Суислової: "Два чинники – музичний твір і практична музична діяльність – визначають, у кінцевому підсумку, риси музичного мислення особистості" в повній мірі характеризує риси художньо-образного мислення. Автор переконує, що рівень пізнання та втілення художнього образу твору музичного мистецтва в процесі художньо-виконавської діяльності повною мірою характеризує риси художньо-образного мислення майбутнього педагога-музиканта. Взаємозв'язок образу й конкретного виду діяльності виражається в психологічному трактуванні поняття "образ" як "суб'єктивний феномен, що виникає в результаті практичної діяльності, уявної діяльності, що представляє собою цілісне, інтегроване відображення дійсності" [8].

Про позитивний зміст та єдність свідомості й діяльності писав ще в 1959 році С. Рубинштейн. Автор переконує, що діяльність людини обумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання [3, с. 30].

"Інтелектуальна активність людини виходить з її практичної діяльності", – відзначав пізніше Ш. Надірашвілі, підкреслюючи, що перше бере свій початок не зі сприйняття, а саме з "чуттєво-практичної діяльності" [1, с. 5]. На нашу думку, саме реальна креативна атмосфера, в якій відбувається художньо-виконавський процес, у багатьох випадках змушує студента приймати саме ті, а не інші рішення, що рано чи пізно накладає відбиток на характер його художньо-виразних намірів, а через них – на художню свідомість загалом.

Напрямок пошуку художньо-виразних засобів полягає в осмисленні ідейно-художньої концепції, стильових та жанрових особливостей музичного твору, де кінцева мета – створення через "образи" "звучання". У цьому процесі художній образ, базуючись на життєвих переживаннях, знаходиться під контролем свідомості виконавця, що включає в себе інтелектуальний та емоційний початок, і виражається в тому, що студент у процесі мистецької діяльності мислить і одночасно співпереживає. Однак саме переживання у виконанні та в житті можуть бути виражені виконавцем лише через те, що і як виконавець висловлює, тобто як він розкрив образний зміст і його підтекст у творі, і як він цей зміст художньо інтерпретує.

Варті уваги праці, присвячені проблемам розвитку музичного мислення, – Л. Баренбойма та В. Петрушина. Аналіз сучасних тенденцій показав, що в системі музичної освіти загострилися протиріччя між: потребами суспільства у фахівців високого рівня та рівнем викладання музичного мистецтва в спеціалізованих закладах загальної середньої освіти; можливостями для ефективного формування художньо-образного мислення учителів музичного мистецтва і ступенем їх реалізації на практиці; потребами майбутнього вчителя в самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації та обмеженими можливостями, які існують умовах освітнього процесу. У зв'язку із цим перед сучасною педагогікою постає ряд проблем, одна з яких – залучення підростаючого покоління до мистецтва, зокрема до музики. Музичне мистецтво є джерелом естетичного освоєння навколишньої дійсності, сприяє залученню кожної особистості в різноманітні історико-культурні, національні та соціально-психологічні зв'язки, створення ціннісних критеріїв в їх духовних і моральних пошуках. Залучення до музичного мистецтва як важливої складової частини художньо-естетичного виховання розвиває емоційну сферу молоді, її фантазію, уяву, образне мислення, здатність до співтворчості та співпереживання і, таким чином, служить формуванню загальної культури, оскільки, за словами В. Сухомлинського, "духовно багата, морально яскрава, інтелектуально самобутня особистість здатна і у вихованців своїх поважати і виховувати особистість. Безликість же знеособлює і вихованців,

сіе навколо себе убогість”. Педагог-музикант повинен бути професійно освічений, ерудований в області художньої літератури, поезії, живописі, бо тільки в цьому випадку він спроможний естетично виховувати своїх учнів, за словами С. Фейнберга, який зазначає, що хорошим музикантом є лише той, чий внутрішній світ багатий і цікавий [6, с. 30].

Аналіз теоретико-методологічних та методичних особливостей образно-інтонаційного мислення студентів закладів вищої освіти дозволив дійти таких висновків: постійне опанування нових знань, уміння застосовувати їх на практиці, залучення основних розумових процесів – усе це ефективно сприяє формуванню образно-інтонаційного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва; основою музичного виконавства є психологічна здатність людини відображати інтонацію у відриві від реального звучання у вигляді музично-слухового уявлення.

Отже, на основі викладеного вище матеріалу можна зробити висновок про те, що сутнісна природа музично-слухового уявлення – це знову ж таки музична інтонація. А без музично-слухових уявлень не можна сформуванню образно-інтонаційного мислення. Відповідно, одним із провідних напрямів у професійній музичній освіті стало формування образно-інтонаційного мислення, інтелектуальних якостей, як у процесі оволодіння музичним матеріалом, так і в процесі поповнення загальної ерудиції, що вважається неодмінною умовою професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. Творчість музиканта-виконавця : на матеріалі інтерпретацій видатних піаністів минулого і сучасності. Москва : Музика, 1991. 103 с.
2. Апрелева В. А. Осягнення змісту і сенсу музики педагогом-музикантом. Викладач, 2001. № 6. С. 36–39.
3. Браудо І.А. Про вивчення клавірних творів Баха в музичній школі. Москва : Класика-XXI, 2001. 89 с.
4. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в школе. Москва : АПН РСФСР, 1961. 94 с.
5. 5. Ліберман Є. Я. Творча робота піаніста з авторським текстом. Москва : Музика, 1988. 236 с.
6. Немикіна І. М., Осипова Л. В. Творча активність як умова формування особистості вчителя музики. Підвищення ефективності розвитку творчих якостей вчителя музики в процесі навчання у ВНЗ : зб. наук. пр. МЕЗП. Москва, 1991. С. 78–85.
7. Петрушин В. І. Музична психологія : навч. посіб. Москва : ВЛАДОС, 1997. 384 с.
8. Психологія музичної діяльності: Теорія і практика : навч. доп. / Д. К. Кірнарская та ін.; за ред. Е. М. Ципіна. Москва : Академія, 2003. 368 с.
9. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского. Москва : Политиздат, 1990. 497 с.
10. Птица К. Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории. Москва : Музыка, 1970. 120 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с. : ил. (Серия “Мастера психологии”).

In the article current approaches on the problem of forming figurative-intonation thinking of students are analyzed and described in psychological and pedagogical, art and methodical literature. The phase structure of forming figurative-intonation thinking of students of higher art educational instructions is presented in the process of study of instrumental-performing disciplines. The main of them are: initial study of actions and their correction; stage of the detailed work and stabilizing; stage of consolidation and further improvement of actions. Therefore, the problem of musical thinking is associated with general issues of figurative-intonation thinking, as they have certain originality. The study of the materials related to the vital problems of art and musical pedagogics is aimed at developing musical abilities that take an important part in the process of forming figurative-intonation thinking of future teachers of musical art.

Musical art is the source of aesthetic mastering of surrounding reality, it assists the development of every personality in historical and cultural, national and social psychological sense and creates the valued criteria in their spiritual and moral searches. The analysis of theoretical-methodological and methodological features of figurative-intonation thinking of students of higher educational institutions made it possible to make the following conclusions: constant mastering of new knowledge, the ability to apply them in practice, development of the main mental processes – all these effectively contributes to the formation of figurative and intonation thinking of future teachers of musical art; the basis of musical performance is the psychological ability of a person to reflect intonation in isolation from real sound in the form of musical-auditory representation.

Key words: *figurative-intonation thinking, intonation, musical thinking, figurative thinking, instrumental-performing preparation.*

УДК 378.011.3-051:784

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.84-89

Олена Прядко
Olena Priadko

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ВИСОКИМИ ЖІНОЧИМИ СПІВАЦЬКИМИ ГОЛОСАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ВОКАЛУ

THE PECULIARITIES OF WORK WITH HIGH FEMALE SINGING VOICES AT VOCAL CLASSES

У статті розглядаються проблеми формування вокальних умінь та навичок майбутніх педагогів-музикантів як елементу їх фахової підготовки, розкривається специфіка роботи з високими жіночими співацькими голосами на занятті з вокалу, що вимагає спеціальної організації процесу фонації, активізації усіх захисних механізмів голосоутворення сопрано.

Ключові слова: *сопрано, вокальна підготовка, розвиток співацького голосу, вокально-технічні уміння та навички.*

Невід'ємною частиною сучасної освітньої реформи є покращення рівня професійної підготовки вчителя. Формування готовності педагога-музиканта до проведення музично-виховної роботи у школі передбачає озброєння майбутнього вчителя ґрунтовними фаховими знаннями, які мають стати міцним підґрунтям практичної діяльності в освітньому закладі. Важливим елементом професійної підготовки вчителя сучасної школи є сформованість високого рівня виконавських умінь та навичок, повне розкриття його творчого потенціалу, готовність знайомити дітей зі світом музичного мистецтва, залучаючи їх до активного музикування. Вміння педагога у власному виконанні ілюструвати музичні твори, демонструючи високий рівень виконавської майстерності, є найбільш ефективним засобом мотивування учнів до освоєння музичних знань та навичок.

Важливим елементом професійної підготовки вчителя музичного мистецтва є вокальний розвиток майбутнього педагога, формування вокально-технічними, художньо-виконавськими умінь та навичок як невід'ємного компонента його фахової компетентності. Необхідність ілюструвати музичний матеріал на занятті, брати участь у проведенні шкільних культурно-виховних заходів вимагає володіння високим рівнем сформованості вокально-виконавських умінь вчителя. Співацький голос педагога має бути позбавленим будь-яких вад голосоутворення, оскільки діти, володіючи високою здатністю до наслідування, можуть швидко засвоювати негативні вокальні навички. Формування вокально-динамічних стереотипів, якими є вокально-

технічні навички, відбувається ефективно в тому випадку, коли голос педагога позбавлений будь-яких вад голосоутворення, його акустичні характеристики близькі до еталонних.

Особливої уваги та обережності в процесі роботи на заняттях з постановки голосу вимагає виховання високих співацьких голосів. Необхідність використання голосу у високій теситурі, потреба розвитку широких звуковисотних можливостей передбачає використання специфічних методів співацького розвитку студентів, формування захисних механізмів голосоутворення, які б оптимізували процес фонації на всьому діапазоні співацького голосу.

Науково-методичне підґрунтя педагогіки вокалу закладене у працях В. Мордвінова, П. Голубєва, Д. Аспелунда, С. Юдіна, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, В. Ємельянова, В. Морозова, А. Здановича, Д. Євтушенко, П. Органова, О. Микиші, О. Стахевича. Фізіологічні основи постановки голосу сформовані у працях І. Павлова, І. Сеченова, М. Грачової, О. Яковлева, Л. Работнова, К. Злобіна, Ю. Фролова. Вивчення акустичних характеристик співацького голосу та особливостей звуку голосу як фізичного явища здійснювали А. Мюзенхольд, С. Ржевкін, Л. Дмитрієв, Н. Жинкін, А. Рудаков, Р. Юссон. Проблеми охорони співацького голосу висвітлювали у своїх працях А. Єгоров, К. Злобін, І. Левідов, Д. Люш. Питання вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів розкривають Л. Василенко, О. Маруфенко, А. Менабені, Г. Стасько, Ю. Юцевич.

Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення рівня фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів в умовах реформування системи освіти, відшукування ефективних шляхів удосконалення професійної вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва як елемента їх фахової компетентності. Особливої уваги заслуговує вивчення особливостей постановки співацького голосу майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням складності та поліфункціональності його педагогічної діяльності у школі.

Метою статті є вивчення специфіки формування співацьких умінь та навичок у студентів з високими співацькими голосами, обґрунтування ефективності застосування описаних у статті прийомів та методів виховання сопрано на занятті з постановки голосу, висвітлення особливостей добору вокально-педагогічного репертуару як важливого елемента співацького розвитку майбутнього педагога.

За сучасною класифікацією жіночі голоси поділяються на сопрано, мецо-сопрано та альт. Залежно від обсягу діапазону, теситурних можливостей та тембральних характеристик виділяють також декілька різновидів сопрано: колоратурне сопрано, лірико-колоратурне сопрано, ліричне сопрано, лірико-драматичне сопрано, драматичне сопрано. Сопрано (*soprano*, італ. – над, вище) – найвищий жіночий голос з діапазоном від до першої октави до до третьої октави [1, с. 99].

Колоратурне сопрано – легкий, рухливий, високий голос, який характеризується яскраво вираженим світлим забарвленням та відносно невеликою силою звучання. Верхня межа діапазону колоратурних сопрано – мі третьої октави. Колоратурне сопрано досконало володіє голосом, з легкістю може долати значні вокальні технічні труднощі, вправно змінює динаміку звуку у верхньому відрізку діапазону. У випадку не достатнього рівня розвитку вокальних здібностей середня частина діапазону може різко відрізнятися від верхньої за силою та густотою забарвлення, на цій ділянці може втрачатися блиск та інтенсивність звучання [1, с. 99]. Найвідоміші українські співачки колоратурне сопрано – М. Бем, Є. Мірошниченко, Б. Руденко, Є. Чавдар, В. Лук'янець, О. Микитенко, О. Нагорна.

Лірико-колоратурне сопрано характеризується більш насиченим звучанням, легкістю та рухливістю. Багатство тембральних характеристик та широта діапазону дозволяє лірико-колоратурним сопрано виконувати як колоратурні, так і ліричні партії. Красою та силою звучання цього голосу вирізняються високі ноти, а от нижні звуки діапазону, порівняно з високими, часто бувають беззвучними. Відомими лірико-колоратурними сопрано є Л. Ліпковська, Н. Шарай, Н. Врубель-Забіла, Л. Маковець, Д. Петриненко, Г. Олійниченко, М. Стеф'юк.

Ліричне сопрано – менш рухливий голос, але досить сильний та тембрально багатий, вирізняється дещо м'якшим тембром, ніж колоратурне сопрано [1, с. 100]. Представницями цього типу голосу є В. Степова, Л. Забіляста.

Лірико-драматичне сопрано має насичене лірико-драматичне забарвлення з досить міцним звучанням середини діапазону. Жінки, які володіють таким типом голосу можуть виконувати як ліричні, так і драматичні вокальні партії. Це проміжний голос між ліричним та драматичним сопрано [1, с. 100]. Визнаними у світі є українські співачки лірико-драматичні сопрано С. Крушельницька, М. Литвиненко-Вольгельмут, О. Петрусенко, Л. Ширіна.

Драматичне сопрано вирізняється широким діапазоном, багатством тембрального забарвлення, сильним та насиченим звучанням на усьому діапазоні, міцними нотами нижнього його відрізка. Характеризується меншою гнучкістю та рухливістю, ніж легкі сопрано. Звучання нижньої ділянки діапазону близьке до мецо-сопранового. В ході визначення приналежності жіночого голосу до драматичного або мецо-сопрано основну увагу потрібно приділити аналізу звучання грудних нот нижнього регістру, особливо нот малої октави. Більш повно та природньо вони звучать у мецо-сопрано. Не припуститися помилки при визначенні типу голосу допоможе визначення розташування перехідних нот на межі середнього та головного регістрів, а також теситурних можливостей вокалістки. Володарки цього типу голосу – О. Муравйова, О. Петляш, О. Жила, Л. Монастирська [1, с. 6].

У хорі до партії першого сопрано зараховують колоратурне, лірико-колоратурне, ліричне, лірико-драматичне сопрано. Критеріями відбору співаків до першого сопрано є широта діапазону, готовність долати теситурні складнощі, легкість та звучність голосу у верхній ділянці діапазону. Драматичні сопрано виконують хорові партії другого сопрано.

Класифікація співацьких голосів є визначальним етапом процесу постановки голосу. Помилка педагога в момент визначення приналежності голосу вокаліста до певного типу унеможлиблює досягнення повного розкриття вокального потенціалу студента. Спів у незручній теситурі стимулює зажаття голосових органів, їх перевтому, вкорінення негативних навичок голосоутворення, які важко піддаються виправленню. Класифікування типу співацького голосу необхідно здійснювати з урахуванням усіх його акустичних характеристик: широти діапазону, тембрального забарвлення, розташування перехідних нот. Остаточний висновок стосовно того, яким голосом володіє вокаліст можливо зробити лише в результаті вивчення усіх акустичних якостей співацького звуку, що вимагає тривалого часу спілкування зі студентом. Тому на початкових етапах занять визначити тип співацького голосу досить важко.

Питання регістрової будови жіночого голосу та специфіки формування навичок їх використання викликає потребу проведення ґрунтовного вивчення механізмів функціонування голосотвірних органів на різних відрізках діапазону. Полеміка щодо розкриття цих питань особливо активно відображена у методичних працях педагогів вокалу вже у XVII столітті. Традиції італійської школи *bel canto* (італ. – прекрасний спів), яскравими представниками якої були співаки-сопраністи, характеризувалися блискучою, легкою та вишуканою манерою співу, володінням кантилени, бездоганної колоратури, навичками філіруванням звуку, динамічними та тембровими нюансами, “інструментальною” рівністю звуку [1, с. 21]. Передумовою поширення традиції виконання високих партій у хоровій музиці чоловіками була заборона жінкам співати під час богослужіння у католицькій церкві у XV-XVIII столітті. Фізіологічні особливості будови голосового апарату сопраністів та механізми функціонування їх голосоутворюючих органів визначали специфіку звучання голосів та їх регістрову будову. Так, для сопраністів був характерний дворегістровий стиль співу з високим розташуванням перехідних нот (до другої октави – ре другої октави), що дозволяло поєднувати наявні регістри у єдиний на всьому діапазоні голосу. Спів сопраністів з використання таких механізмів голосоутворення характеризувався яскравим світлим

тембром, “білим” “відкритим” звуком. Важливість розвитку двох регістрів та потреба об’єднання їх у єдиному діапазоні стали основним принципом вокальної педагогіки періоду класичного *bel canto*[5, с. 94].

Заміна сопраністів на сцені жіночими голосами спричинила черговий стрибок в еволюції вокального мистецтва. Наступний етап розвитку вокальної педагогіки передбачав появу додаткового змішаного регістру в діапазоні жіночого співацького голосу, обов’язкове зниження розташування перехідних нот (від до-ре другої октави до мі бемоль-фа першої октави), вироблення захисного механізму прикриття співацького звуку на перехідних нотах та у верхній ділянці діапазону. Нові вимоги, які ставили композитори перед співачками, потреба співу природнім голосом з широким діапазоном та багатю гамою виражальних засобів, стимулювали появу нових підходів у вихованні співацьких голосів.

Регістрова будова діапазону жіночого співацького голосу відрізняється від чоловічої, що визначається особливостями будови гортані у чоловіків та жінок. Так, у жіночих голосах виділяють три регістри: грудний, середній (змішаний або мікстовий) та головний. У високих колоратурних сопрано наявний також додатковий регістр – “флажолет”, який дозволяє співачкам виконувати гранично високі ноти третьої та четвертої октави без шкоди для голосових складок. Регістр (*registrum*, лат. – список, перелік) співацького голосу – це низка послідовних і однорідних за тембром звуків співацького діапазону [1, с. 83]. Кожен окремих регістр характеризується особливостями звучання на певній ділянці діапазону, що пов’язане із механізмом роботи голосоутворюючих органів, задіяванням захисним механізмів фонації. Правильна постановка голосу в академічній манері співу вимагає згладженості регістрів, однорідності звучання на всьому діапазоні, начебто співак використовує єдиний співацький регістр.

У сопрано перехідними нотами між грудним та мікстовим звучанням є мі-фа першої октави, між середнім та головним – мі-соль дієз другої октави. Перехідні ноти розташовані на межі двох регістрів голосу, тому важливим завданням є пом’якшення зміни якості звучання голосу на цих нотах. При переході від одного регістру звучання голосу до іншого співак відчуває напруження голосоутворюючих органів. Причиною цього є неможливість голосового апарату працювати з використанням одного механізму їх роботи на всьому діапазоні. Для того аби уникнути перенапруження голосових органів на перехідних нотах вокаліст повинен оволодіти спеціальними прийомами подолання цих труднощів. Так, для згладження перехідних нот між мікстовим та головним регістром сопрано необхідно навчитися використовувати прийом прикриття звуку. Цього можна досягнути “затемнюючи” та округлюючи звучання перехідних нот. Виробленню цієї навички сприяє використання фонетичного методу вокальної педагогіки. Ефективним є виконання вправ на перехідних ділянках діапазону на голосні “о” та “у”, спів яких допомагає налагодити добру координацію процесу голосоутворення, організувати роботу надставної труби та зробити звучання округлим та об’ємним. Виконання прикриття голосу на перехідних нотах стимулює виникнення великого імпедансу (“протидії”), який оптимізує процес фонації та виконує важливу захисну функцію, врівноважуючи підкладковий тиск повітря на голосову щілину. Прикриття потрібно починати здійснювати за один чи два звуки до перехідних нот, продовжуючи утримувати таку манеру подачі звуку на наступному відрізку діапазону, намагаючись різко не змінювати механізм голосоведення. Виробленню навички прикриття звуку перешкоджає форсування звуку, напруженість органів голосоутворення.

Згладженню регістрів звучання голосу сопрано сприяє вироблення вміння змішувати грудне та головне резонування на всьому діапазоні. Так, співаючи у нижньому регістрі потрібно намагатися не обмежуватися лише активністю грудних резонаторів. Слід долучати головне резонування співаючи і у низькій теситурі, зберігаючи високу співацьку позицію, спрямовуючи звук у верхні резонатори. Важливим є і турбота про активність грудних резонаторів на основній ділянці діапазону сопрано, оскільки виключення грудного резонування позбавляє

голос об'ємності та густоти звучання. Для утворення змішаного мікстового режиму роботи голосових органів у середньому регістрі сопрано має навчитися змішувати головне та грудне резонування. Запорукою рівного звучання голосу сопрано в усіх регістрах є правильно сформоване мікстове звучання середньої ділянки діапазону та вміння переносити цей механізм роботи голосових складок на сусідні регістри.

Незгладженість звучання голосу на різних ділянках діапазону, відмінність забарвлення та сили звуку голосу у різних регістрах особливо яскраво виражене у вокалістів-початківців, які не в повній мірі здатні усвідомлювати механізм голосоутворення, не володіють сформованими навичка координування процесу фонації.

Важливою проблемою роботи з високими жіночими голосами на заняттях з постановки голосу є повне розкриття звуковисотних можливостей вокаліста. Широта діапазону співацького голосу залежить від особливостей будови голосових складок, їх довжини. У сопрано довжина голосових складок сягає 14-19 мм, тоді як у мецо-сопрано – 18-21 мм. Р. Юссоном в результаті проведення низки експериментів було доведено, що звуковисотні можливості голосу вокаліста визначаються величиною хронаксії – частоти імпульсів зворотного нерву, які регулюють частоту змикання голосових складок. Чим більше коливальних рухів голосниць відбувається за секунду, тим вищим утворюється звук [8, с. 63-65].

Робота з розширення діапазону співацького голосу сопрано має вибудовуватися з обов'язковим дотриманням принципу поступовості співацького розвитку. Для оволодіння верхньою ділянкою діапазону необхідним є глибоке засвоєння навичок правильного природного голосоутворення на центральному відрізку діапазону зі змішаним резонуванням. Спів високих нот без сформованості навичок усвідомленого керування процесом фонації може призвести до вироблення неправильних вокально-рухових стереотипів, або й нашкодити здоров'ю голосових органів вокалістки. Спів у високій теситурі викликає значне навантаження голосових складок в результаті зростання підкладкового тиску повітря, збільшення інтенсивності їх змикання. Виконання високих нот вимагає спеціальної організації процесу фонації, активізації усіх захисних механізмів голоутворення. Зростанню напруги голосових складок при переході у верхню ділянку діапазону співацького голосу необхідно навчитися протидіяти. Так, спів високих нот має здійснюватися при утриманні високої співацької позиції, використанні головного резонування, задіюванні оптимального типу співацького дихання.

Питання використання дихання у співі є особливо важливим аспектом постановки співацького голосу. Існує декілька типів співацького дихання: ключичний (грудний), реберно-діафрагматичний, нижньо-реберно-діафрагматичний, абдомінальний. Так, при використанні ключичного типу дихання активізується робота м'язів верхньої ділянки грудної клітки, шиї, плечового пояса, що може призвести до скутості гортані, утрудненого звукоутворення. А от використання нижньореберного-діафрагматичного типу співацького дихання дозволяє активізувати роботу м'язів грудної клітки, черевного пресу, діафрагми, що складає оптимальні умови для забезпечення ефективності роботи генераторної системи голосового апарату (гортані, голосових складок). Тому нижньореберно-діафрагматичний тип співацького дихання визнано у вокальній педагогіці найбільш правильним. Однак потрібно зазначити, що головною ознакою сформованості правильних співацьких навичок є краса звуку співацького голосу, природність та свобода роботи голосоутворюючих органів. Тому в тих випадках, коли високі жіночі голоси (колоратурне, лірико-колоратурне сопрано) використовують у співі ключичний тип дихання, зберігаючи при цьому найкращі якості звучання співацького голосу, змінювати режим роботи дихальних органів не потрібно.

Отже, робота з високими жіночими голосами у класі вокалу вимагає врахування фізіологічних особливостей їх голосоутворюючих органів, специфіки механізмів фонації і відповідного добору спеціальних прийомів та методів виховання сопрано. Великі теситурні можливості та активне використання верхньої ділянки діапазону під час співу призводить

до виникнення надмірного навантаження на голосовий апарат, що вимагає обов'язкового вироблення захисних механізмів фонації, таких як навичка співу з використанням оптимального імпедансу, вміння використовувати техніку резонансного співу, прикривання співацького звуку на перехідних нотах.

Список використаних джерел

1. Барсова Л.Г. Сольное пение: термины и понятия / Л.Г. Барсова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГАТИ, 2009. – 128 с.
2. Бриліна В. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : методичний посібник / В. Бриліна, Л. Ставінська. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 96 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Леонид Борисович Дмитриев. – Москва : Музыка, 2007. – 368 с.
4. Стасько Г.Є. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія / Г.Є. Стасько, О.Д. Шуляр, М.Ю. Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – 336 с.
5. Стахевич О.Г. З історії вокально-виконавських стилів : посібник / О.Г. Стахевич. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 176 с.
6. Юцевич Ю. Музыка : словник-довідник / Юрій Євгенович Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
7. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч-метод. посіб. для викладачів і студ. мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич ; Ін-т змісту і методу навчання. – Київ, 1998. – 158, [1] с.
8. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – Москва : Музыка, 1974. – 262 с.

The article deals with the problems of vocal training of future Music teachers as an element of their professional competence; the specifics of work with high female singing voices at vocal lessons is revealed. The main tasks of professional training of Music teachers of the modern school are the formation of a high level of students' performing skills and habits, development of their creative potential, readiness to introduce children to the world of music art through playing music. An important element of professional training of a Music teacher is his / her vocal development as the formed vocal-technical, artistic and performing skills are an integral part of a future teacher's professional competence. The necessity to illustrate music material in the class, to participate in conducting of school cultural and educational events requires the high formed level of the teacher's vocal and performing skills.

Soprano is the highest female voice. Singing of high notes by soprano requires special organization of the phonation process, activating of all protective mechanisms of voice formation. It is necessary to teach to resist the increase of the tension of vocal folds when moving to the upper part of the diapason of the singing voice. Singing of high notes should be carried out while holding high singing position, using the main resonance and the optimal type of singing breath. The work with high female voices in the vocal class requires the consideration of the physiological features of their voice-making organs, the specifics of the phonation mechanisms and the appropriate selection of special techniques and methods of teaching soprano. Active use of the upper part of the diapason while singing leads to an excessive load on the vocal apparatus, which requires the obligatory development of protective phonation mechanisms, such as singing skills using optimal impedance, the ability to use the technique of resonant singing, covering the singing sound on transient notes.

Key words: *soprano, vocal training, development of singing voice, vocal-technical skills and habits.*

Ірина Савлук
Iryna Savluk

СУТНІСТЬ ПСИХОМОТОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У МУЗИЧНОМУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ВИКОНАВСТВІ

THE ESSENCE OF PSYCHOMOTOR ABILITIES OF THE PERSONALITY AND THEIR ROLE IN MUSICAL INSTRUMENTAL PERFORMING

У статті висвітлюються питання, пов'язані з рухово-моторним аспектом музичного інструментального виконавства, визначаються дефініції таких понять, як психомоторика, ідеомоторика, психомоторні здібності. Розглядається ідеомоторний процес та його важливі структурні елементи, такі як уявлення, відтворення, дія. На основі вивчення наукових першоджерел та наявної музично-виконавської практики здійснено аналіз сутності моторних дій, рухів, сходенок їх програмування, ієрархії та поліфункціональності побудови, регуляції, а також двоколової схеми їх керування. Звертається увага на змістовне наповнення та ідейну орієнтованість основних напрямів у теорії піанізму.

Ключові слова: психомоторика, сенсомоторні процеси, ідеомоторика, сенсорні відчуття, нейродинаміка, психомоторні здібності.

Історія виконавства на музичних клавішних інструментах налічує, як відомо, не одне століття. І впродовж усього цього часу найкращі митці і педагоги вели пошук відповіді на запитання про те, яким чином забезпечити необхідний розвиток ігрового апарату музиканта-інструменталіста, як надати йому змогу без зайвих зусиль долати всі ті перешкоди, що зустрічає він у процесі музичного виконання, в ході реалізації власного художнього задуму.

З початку це були кроки, що ґрунтувалися на індивідуальному досвіді видатних виконавців, педагогів-музикантів, потім у зв'язку із бурхливим розквітом наукової думки – на досягненнях анатомії, фізіології, в решті решт, психології. Проте зазначені питання, а з ними і питання регуляції механізмів моторних дій, удосконалення взагалі психомоторики виконавця, розвитку його психомоторних здібностей залишаються далекими від свого остаточного вирішення. Вони й до сьогодні не втрачають своєї актуальності і постають такими, що привертають до себе увагу дослідників (педагогів, методистів, музикантів-виконавців). Тому нинішнє звернення до цих питань є цілком виправданим, як виправданим виглядає і спроба висвітлення певного кола накопиченої наукової інформації (наукових знань).

На сьогоднішній день у науці вже сформувалося певне коло досліджень, присвячених розгляду тих чи інших аспектів великої проблеми психомоторики. Поряд із фізіологією у психології, в загальній та спеціальній педагогіці спостерігається поява ряду праць, що проливають світло на психомоторні процеси в розвитку людини (Є.М. Сурков, 1984; Б.Б. Коссов, 1989; Ю.О. Цагареллі, 1989; В.П. Озеров, 2002; Є.П. Ільїн, 2003; С.Д. Максименко, 2008; Л.С. Роговик, 2010) і доводять неодмінну присутність психомоторики у різноманітних проявах людської активності, в таких галузях діяльності людини, як навчання, праця, спорт, мистецтво.

На важливість і необхідність розвитку рухово-моторної сфери виконавців-музикантів, їх психомоторних здібностей неодноразово звертали увагу вчені та педагоги-музиканти (Ф. Бузоні, В. Гізекінг, Г.Р. Гінзбург, О.Б. Гольденвейзер, Й. Гофман, Г.М. Коган, К.А. Мартинсен, С.І. Савшинський, Г.М. Ципін, О.Ф. Шульпяков, А.П. Щапов та ін.).

У зв'язку з відсутністю в науці та широкій педагогічній практиці єдності в розумінні здібностей людини, неоднозначно розуміються і психомоторні здібності. Термін "психомоторні

здібності” широко застосовує у працях В.П. Озеров (90-ті роки), зміст цих здібностей в музичній діяльності, їх генезис і процеси формування набули розгляду у дослідженнях С.Г. Корляковой (2009 р.). На основі вивчення мнемічних психомоторних здібностей О.О. Талліна (2011 р.) розкриває структуру рухових дій і обґрунтовує умови запам'ятовування рухів.

У вивченні психомоторики і процесів розвитку психомоторних здібностей актуальними є теорії: координації та рівневої побудови рухів, сенсорних корекцій рухів (М.О. Бернштейн), розвитку здібностей як процесу системогенезу (В.Д. Шадріков).

Актуальною і достатньою мірою своєчасною в руслі дослідження психомоторних процесів могла б бути робота (не виключаючи, зрозуміло, й інші поглиблюючи пошуки), яка мала характер узагальнення вже наявних наукових наробок.

Мета статті полягає в уточненні й узагальненні кола понять, пов'язаних із функціонуванням рухомоторної системи людини; у з'ясуванні сутності рухових процесів, рівнів побудови певних рухів і механізмів їх регулювання, характеру реалізації психомоторних здібностей; у висвітленні особливостей прояву психомоторних дій та психомоторних здібностей у музичному інструментальному виконавстві.

У музичному інструментальному виконавстві впевненість рухів, як відомо, не менш важлива, ніж упевненість пам'яті. Широка педагогічна практика переконливо свідчить про те, що невпевненість рухів пальців та рук піаніста одразу відбивається на точності звуковидобування, яскравості звукової палітри та емоційному тонусі виконання. В цьому контексті важливим та доцільним виглядає зосередження уваги на удосконаленні психомоторики музиканта-виконавця й розвитку його психомоторних здібностей протягом усього часу навчання (від музичної школи до вищого освітнього закладу).

У процесі психомоторики всі форми психічного віддзеркалення за допомогою визначуваних ними рухів стають об'єктивною реальністю (тобто починають існувати поза свідомістю) [9, с. 71-72]. Зовнішній бік психомоторної дії завжди насичений внутрішнім психічним змістом.

Л.С. Роговик такі наступні сходинок програмування моторних дій:

1. Вирішується завдання, пов'язане із простором, часом та швидкістю рухів. Це смислові якості рухів, або вихідний механізм. Розв'язується завдання смислової частини побудови руху вищими відділами центральної нервової системи.

2. Відбувається визначення деталей рухів, встановлюється послідовність роботи відповідних груп м'язів. Це – програмуючий механізм, який покладається на нижчі відділи центральної нервової системи [9, с. 7-12].

Однією із складових психомоторики виступає “ідеомоторика” – (від грец. *idea* – вид, образ + *motor* – приводити в рух) – уявлення про реально виконуваний рух, яке веде до реального відтворення цієї дії. У структурі цього уявлення є не тільки перцептивні елементи – зорові і м'язові образи, – але й ефektorні у вигляді дуже слабкою м'язової іннервації, яка відповідає даному руховому завданню [7, с. 156].

Ідеомоторика – це форма психомоторики, у якій виконувани рухи безпосередньо і мимоволі викликані яскравим уявленням про їх виконання [8, с. 47]. У виконавських процесах використовуються такі види уявлень, як музично-слухове, зорове і дотиково-рухове. Їх узагальнення в сукупності з іншими психічними процесами (які також беруть участь у виконанні) обумовлюють створення музично-виконавського образу. “А в образі, – як зазначав психолог С.Д. Максименко, – будується наступна дія” [6, с. 437]. Це наочно відображено у схемі структури процесу ідеомоторики:

Уявлення – наочний образ предмета, відтворений з пам'яті в уяві з максимальною повнотою відображення конкретних ознак.

Відтворення – мнемічні процеси, актуалізація раніше сформованого психологічного змісту (думки, образи, почуття, рухи). Відтворення має вибірковий характер, обумовлений потребами, напрямом діяльності, актуальними переживаннями. При відтворенні зазвичай

відбувається суттєва перебудова сприйнятого, так, що початковий зміст втрачає низку другорядних деталей і набуває узагальнений характер, відповідний важливості справи.

Дія – процес взаємодії з яким-небудь предметом, у якому досягається певна, заздалегідь визначена, мета. Можуть бути виокремлені такі складові частини дії: прийняття рішення; реалізація; контроль та корекція.

Видатний учений Б. Теплов експериментально перевірів той факт, що уявлення будь-яких рухів завжди пов'язані зі слабкими скороченнями відповідних м'язів – зачатковими рухами [10, с. 175-176], які пізніше отримали назву ідеомоторних актів.

Ідеомоторні рухи можуть також виявлятися, якщо співати або грати на інструменті “подумки”. Це сприяє не тільки зміцненню в людини музичних уявлень, але й грає вирішальну роль для виразності виконання і підвищення його емоційного тону [1, с. 28-29].

Головна особливість ідеомоторних актів полягає в тому, що вони готують і налагоджують майбутній рух, забезпечують здійснення і регулюють процес його виконання [5, с. 431]. В період підготовки до рухів, завдяки ідеомоториці відбувається переналаштування нервової системи, що відбувається як на зміні збудливості моторного апарату, так і на функціональній мобілізації рухових одиниць м'язів, які згодом вилиються у розгорнуту психомоторну активність [5, с. 439].

Слід зазначити, що ще від народження організм кожної людини має певні психофізіологічні особливості, які забезпечують швидкість її рухово-моторних реакцій при виконанні будь-якої дії, у тому числі і при грі на музичному інструменті [11, с. 123]. Ці ж особливості визначають і величину та характерні риси рухових можливостей людини.

У фізіологічному аспекті психомоторики найчастіше розглядається саме сукупність рухових можливостей, яка традиційно визначається як рухова моторика. Існує концепція фізичних якостей як якісно особливих базових сторін моторики, кожне з них вимірюється властивою йому одиницею виміру. Таких параметрів визначено п'ять: сила, швидкість, витривалість, гнучкість, спритність. Нерідко фізичні якості ототожнюють з руховими. Терміном “рухові якості” позначають структурно особливі максимальні базові прояви моторності.

І.М. Сеченов довів, що практична діяльність, дієвість і активність психіки перебуває у зв'язку із психомоторикою. Психомоторика – це об'єктивізація всіх форм психічного відображення, які визначаються відповідними рухами [9, с. 3- 5].

У сучасному визначенні психомоторика розглядається як різновид психічно обумовлених рухів людини, які типологічно відрізняються залежно від будови тіла, основних духовних установок, віку, статі тощо.

Ураховуючи результати дослідження J.H. Jackson, M.O. Берштейн запропонував основні рівні побудови рухів. Серед них: стовбуро-спінальний (палеокінетичний) рівень; таламопаллідарний рівень (рівень синергії та штампів); пірамідно-стріарний рівень (рівень просторового поля); теменно-премоторний рівень (рівень дій); вищі кортикальні рівні, що регулюють складні символічні дії. Ведучий рівень ініціює рух та здійснює основні корекції, але під його керуванням в процесі побудови руху беруть участь і нижчі фонові рівні, які забезпечують технічні компоненти руху (тонус м'язів, підтримка пози тощо).

Положення теорії М.О. Берштейна зберігають і сьогодні свою евристичну цінність та виглядають правомірними і для розуміння процесу формування психомоторних виконавських навичок і взагалі виконавського досвіду музикантів. І це певною мірою підтверджує звернення до зазначених положень С.Г. Корлякової, розвиток їх нею на новому етапі і адаптацією до умов музичної інструментальної виконавства.

Дослідницею детально розглядається рівні керованості виконавських рухів з точки зору нейродинамічних процесів. Вона стверджує, що жодний виконавський рух музиканта, керований вищими рівнями, неможливий без фонові участі рубро-спінального рівня, що здійснює м'язово-силові і міжм'язові координації. Скутість, надмірна напруженість рухового апарату музиканта, швидка стомлюваність м'язів пов'язана з неточною корекцією рухів на

цьому рівні, що негативно позначається на якості всіх виконавських рухів. Якщо із перших етапів навчання гри на фортепіано учень не навчиться виробляти автоматичний контроль над м'язовими відчуттями і координацією, у нього можуть виникати затиснення то в одній, то в іншій частині піаністичного апарату. М'язова сила ігрового апарату нарощується у процесі систематичної роботи музиканта над вправами та музичними творами, але оптимальний результат можливий тільки тоді, коли робота окремих м'язів або м'язових груп буде скоординована в просторово-часових та динаміко-часових відносинах. Така взаємодія у рухах м'язів є міжм'язовою координацією.

У музично-виконавському процесі таламо-паллідарний рівень забезпечує потрібну якість рухових комбінацій і організовує рух у часі. При порушенні просторових координацій на цьому рівні буде ускладнена автоматизація рухів, можуть виникнути метроритмічні неточності у виконанні твору.

На пірамідно-стріальному рівні здійснюються сенсомоторні координації музиканта (слухо-моторна, візуально-моторна, тактильно-моторна). Зорово-моторна координація забезпечує точність і влучність просторових рухів, завдяки слухо-моторній і тактильно-моторній координації здійснюється контроль над якістю звуку – його точністю і забарвленням, а також виконання твору в певному темпі. На цьому рівні вперше формується архіважливий для музиканта міжаналізаторний слухо-руховий синтез. Пірамідно-стріальний рівень забезпечує швидкість, потужність, чистоту, тобто віртуозність гри музиканта, його пристосування до різних за якістю інструментів. Таким чином, в умовах, що змінюються, саме останній рівень відповідає за стабільність гри виконавця, яка може постраждати у разі порушення координацій. Коригування на цьому рівні можуть стосуватися вибору зручної аплікатури, методів раціональної організації роботи над точністю, вправністю гри.

На рівні смислових дій тім'яно-премоторному відбувається гра уживаних у виконавській практиці рухових формул. До завдання цього рівня “входить “перешифрувати” нотний запис у смислові ланцюги ігрових рухів, за допомогою яких передається співвідношення звуків по висоті, силі і часу”. Тут формуються і коригуються слухо-рухові уявлення.

У музично-виконавському процесі кортикальний рівень здійснює головне керівництво координаційним процесом рухів рук музиканта, а в піаністів – і рухів ніг, що маніпулюють педалями. Такий рівень відповідає за якість одержуваного звукового результату, що слугує показником рівня музично-художньої майстерності виконавця. На наш погляд, на цьому рівні за участю нижчих рівнів повністю здійснюється психомоторна координація. В свою чергу, автоматизованість і стійкість навичок, сформованих на всіх рівнях побудови руху, забезпечує психомоторну надійність музиканта. [4, с. 12-27].

Слід визнати, що певну ясність в розуміння процесів здійснення психомоторних дій, рухів привносить двоколова схема їх керування (регуляції, корекції), яка отримала в науковій літературі своє висвітлення.

Досліджуючи закономірності керування довільними рухами по замкнутому циклу: мозок – центробіжні нерви – м'язи – пропріорецептори – нерви (спрямовані до центру) – мозок, Л.В. Чаїдзе запропонував розділити це коло на зовнішнє та внутрішнє. Зовнішнє коло включає прямий зв'язок (мозок – м'язи) і зовнішню дугу зворотного зв'язку із зоровим, слуховим, нюховим, дотиковим та іншими рецепторами, які мають смислове навантаження. Внутрішнє коло включає прямий зв'язок та внутрішню дугу зворотного зв'язку. Її пропріорецептори безпосередньо не пов'язані із свідомістю людини. І в зовнішньому, і у внутрішньому колах ділянка прямого зв'язку є спільною [9, с. 12].

Такий розподіл пояснює, яку роль обидва кола відіграють у керуванні моторними актами. Зовнішнє коло здійснює контроль за смисловою стороною дії, а внутрішнє коло – за руховими автоматизмами.

Основна функція внутрішнього кола полягає у забезпеченні доцільних рухів шляхом тривалого тренування, а основна функція зовнішнього кола полягає у виконанні смислового завдання дії, виявленні найтонших її деталей.

Зазначена двоколова система є, безумовно, актуальною і для розуміння механізмів протікання рухових актів та особливостей керування ними в такий специфічній сфері діяльності, як музичне інструментальне виконавство.

У складі психомоторики піаніста суттєвими елементами виглядають:

а) вихідне положення тіла, що має основоположне значення для вільного та розкутого інструментального виконання;

б) рухи руками, котрі є звичними (органічними) для позамузичної діяльності, але також використовуються у грі на музичному інструменті;

в) виконавські прийоми, що являють собою специфічні рухи, характерні тільки для музичної інструментальної діяльності (звуквидобування, виконання штрихів *legato*, *staccato*, *non legato*, а також пасажів, акордів, стрибків тощо);

г) комбінації виконавських прийомів, які покликані сприяти яскравому втіленню художньо-образного змісту музичного твору.

Знання ролі, яку відіграє психомоторика в засвоєнні музично-виконавської техніки, має для музиканта велике значення. Ніяка робота периферичного апарату не може відбутися без збудження відповідних рухових центрів. Рухи можуть бути свідомими (під контролем свідомості) і підсвідомими (рефлекторними). Крім того, можуть бути ще рухи типу рефлекторних, які можна назвати звичними, або автоматичними. Ці рухи спочатку мали всі ознаки свідомих. Із звичних рухів створюються професійні рухи, і, надалі, музично-виконавська техніка.

Кожний новий рух в опануванні музично-виконавської техніки спочатку засвоюється під контролем свідомості і потім поступово автоматизується. Цю роботу можна характеризувати так: кожний новий рух виконується під контролем свідомості з постійною тенденцією до подальшої його автоматизації.

Про взаємодію рухових центрів і периферичного апарату можна зазначити, що:

1. Будь-який повільний рух, що робиться під контролем уваги, впливає максимально на відповідні рухові центри і змінює їх дію (покрощує або погіршує, в залежності від того, фізіологічно правильно чи неправильно виконувався рух). Під правильними рухами слід розуміти такі, при яких у будь-який момент працюють стільки м'язів і витрачається стільки енергії, скільки необхідно для досягнення певної мети. При повільному русі свідомість знаходиться в диференційованому стані, і людина може спостерігати всі деталі руху. Тому повільний рух легше виконувати правильно, і при такому русі можлива діяльність рухових центрів в бажаному напрямку.

Звідси очевидним стає твердження про те, що повний вплив периферичного апарату на відповідні рухові центри може відбуватися тільки тоді, коли рух виконується повільно і під контролем свідомості.

2. Повний вплив рухових центрів на периферичний апарат відбувається в тому випадку, коли даний рух виконується автоматично, без участі свідомості.

При вихованні професійних рухів дуже важливо зробити правильний перехід від повільних свідомих до автоматичних рухів. Для цього необхідно застосувати особливий прийом прискорення та уповільнення руху (чим швидше виконується рух, тим амплітуда його і докладання нервово-м'язових зусиль стає менше і навпаки).

3. Кожен повільний рух, що виконується під контролем свідомості, коли прискорюється переходить в автоматичний і навпаки.

Музичне інструментальне виконавство спирається на всі спеціалізовані складові системи психомоторики: сенсомоторні процеси, ідеомоторику та довільні моторні процеси – дії.

Сенсомоторні реакції – основна підструктура психомоторики. Зазначимо, що сенсомоторика ще не являє собою дію, це – реагування людини на впливи, які надходять до неї

ззовні. Тому, відповідно до наявних впливів і відбувається реагування по таким параметрам як швидкість, точність і доцільність [5, с. 431].

Засвоєння гармонійних рухів, завдяки яким витрачається найменша з усіх можливих варіантів кількість енергії, є актуальною проблемою музичного виконавства. За допомогою органів відчуттів (сенсомоторних систем) людина здатна сенсорно – у формі почувань розпізнати оптимальну рухову дію [5, с. 404].

У цьому випадку використання для особистих потреб досвіду інших неможливе. Цей складний шлях кожна особистість повинна пройти самотужки: користуючись методом проб і помилок; експериментуючи з фізичними властивостями рухів; іноді проявляючи певну спритність, щоб знайти “..спосіб розв’язання моторної задачі почуттям “найменшого опору” дії”; здійснити сенсорні корекції рухів, які відбуваються у незвичних умовах і непередбачених ситуаціях, а також щоб на основі наявної майстерності зуміти перевчитися або створити нову форму рухів [5, с. 405-407].

Сенсорні відчуття підказують виконавцеві усі ті прийоми, які допоможуть йому згодом найбільш правдиво втілити задум композитора. Мати “чуття клавіатури”, визначити глибину натискання і силу удару (туше), міру і дозування рухів піаністу допомагає м’язове відчуття [2, с. 23].

У контексті розглядання комплексу питань, пов’язаних із психомоторикою людини, її руховомоторними можливостями та психомоторними здібностями, на особливу увагу заслуговують погляди видатних особистостей, з діяльністю яких пов’язана поява двох провідних напрямів у теорії піанізму. Напрями ці склалися у перші десятиріччя ХХ століття.

Перший із них отримав найменування анатомо-фізіологічного напрямку, або анатомо-фізіологічної школи фортепіанної гри, завдяки тому що всю увагу його творців було спрямовано на розробку рухів піаніста на основі даних анатомії та фізіології. Факт появи напрямку пов’язують із ім’ям німецького педагога, піаніста, диригента і композитора Людвіга Дешпе (1828-1890). Він запропонував нову для свого часу систему формування піаністичних дій, яка ґрунтувалась на відчутті свободи рухів і гри всією рукою (від плечового поясу, передпліччя і до кисті).

Паралельно з анатомо-фізіологічним склався і інший напрям у теорії піанізму, засновниками якого були відомі музиканти-виконавці Йосип Гофман (1876-1957) і Ферруччо Бузоні (1866-1924). Головна відмінність цієї школи від анатомо-фізіологічного напрямку виявилась у відмові від ідеї розробки будь-яких універсальних і фізіологічно виправданих ігрових прийомів без урахування конкретики виконавських завдань, пов’язаних з образним змістом та стилістикою того чи іншого музичного твору, індивідуальністю виконавця, його художніх уявлень та схильності. У полі зору перебувала вже не фізична, а психічна сторона гри, те, що Й. Гофман назвав “розумовою технікою”, тобто здатність аналізувати художні та технічні завдання і втілювати їх у музичному виконанні.

На цьому ґрунті великі митці – творці нового напрямку в теорії піанізму – побудували своє вчення про засади фортепіанної гри, кожен відповідно до особистих переконань та поглядів на вирішення питань звукової палітри фортепіано та музичної інтерпретації.

Говорячи про перспективність того чи іншого підходу до пояснення механізмів моторних дій, процесів формування й розвитку технічних прийомів та навичок, представники цього напрямку допускали певну орієнтацію на природні технічні задатки піаніста, на його музично-виконавські здібності. Однак спеціального всебічного розгляду ці задатки й здібності не отримували. Між тим, можна констатувати, що сьогодні в науковій літературі та музичній інструментально-виконавській практиці вже мають місце усталені уявлення про природу здібностей (і, зокрема, здібностей психомоторних) та шляхи їх розвитку. І в контексті цього, з опорою на дослідження С.Г. Корлякової (1996), цілком виправданим сприймається розгляд генезису психомоторних здібностей, генезису – як процесу розвитку біологічного і соціального чинників.

Психомоторні здібності музиканта-виконавця є загальні психомоторні здібності, які набули рис оперативності під впливом вимог психомоторної музично-виконавської діяльності.

Вони реалізуються у виконавській техніці музиканта, є динамічним компонентом музично-виконавських здібностей. Здатність музиканта до швидкої й виразної гри залежить від психофізіологічних особливостей виконавця, рівня розвитку загальних психомоторних здібностей. Таким чином, функціонування психомоторних виконавських здібностей музикантів забезпечується загальним психомоторним розвитком індивіда та особливостями його нейродинаміки де суттєву роль відіграє здатність до регуляції власних рухів.

Нейродинаміка лежить в основі будь-яких, у тому числі і психомоторних, здібностей музиканта. Діагностика нейродинаміки важлива для здійснення індивідуального підходу та формування індивідуального стилю діяльності. Так, у дослідженні Ю.О. Цагареллі доведено, що особливості формування виконавської техніки обумовлені рухливістю нервової системи музиканта. Нейродинамічною основою емоційності та ряду здібностей, що утворюють структуру музикальності, є лабільність нервової системи. У формуванні надійності музиканта в концертному виступі істотну роль відіграє сила-слабкість нервових процесів. На створення виконавцем інтерпретації музичного твору, сценічну поведінку музиканта (артистизм) великий вплив має баланс нервових процесів. Дані обставини зумовили вибір діагностичних методик: дослідження сили-слабкості нервової системи (теппінг-тест Є.П. Ільїна), рухливості-інертності, балансу нервових процесів (кінематометрична методика Є.П. Ільїна), лабільності нервових процесів (метод реєстрації критичної частоти світлового мигтіння), які здійснювалися на приладі для системної діагностики людини “Активациометр” (винахідник – Ю.О. Цагареллі).

В ієрархічній структурі психомоторних здібностей музикантів у зв’язку з накопиченням музично-виконавського досвіду й ускладненням музично-виконавської діяльності відбуваються зміни. Досягнувши певної порогової величини, кількісне накопичення психомоторних навичок призводить до якісної перебудови структури психомоторних здібностей. На кожному більш високому рівні освіти збільшується кількість взаємозв’язків загальної психомоторики з психомоторними виконавськими здібностями. Отримані результати привели нас до визнання того, що для досягнення цілі більш ефективного формування психомоторних здібностей музикантів необхідно використовувати в процесі роботи резервні можливості їх загального психомоторного розвитку. При цьому поєднувати розвиток загальних психомоторних здібностей з розвитком психомоторних виконавських здібностей [4, с. 9-15].

Вище зазначене надає змогу стверджувати, що:

1. До складу психомоторики піаніста входять: а) вихідне положення тіла, що має основоположне значення для вільного та розкутого інструментального виконання; б) рухи руками, котрі є звичними (органічними) для позамузичної діяльності, але також використовуються у грі на музичному інструменті; в) виконавські прийоми, що являють собою специфічні рухи, характерні тільки для музичної інструментальної діяльності (звуковидобування, виконання штрихів *legato*, *staccato*, *non legato*, а також пасажів, акордів, стрибків тощо); г) комбінації виконавських прийомів, які покликані сприяти яскравому втіленню художньо-образного змісту музичного твору.

2. Психомоторні здібності музиканта-виконавця є загальні психомоторні здібності, які набули рис оперативності під впливом вимог психомоторної музично-виконавської діяльності. Вони реалізуються у виконавській техніці музиканта, є динамічним компонентом музично-виконавських здібностей.

3. Музичне виконавство спирається на всі спеціалізовані складові системи психомоторики: сенсомоторні процеси, ідеомоторику та довільні моторні процеси – дії.

4. Психомоторна надійність музикантів у виконавській діяльності залежить: від сили-слабкості нервової системи; від величини лабільності нервових процесів у початковий період навчання; від стійкості лабільності нервової системи в середній та завершальний період навчання в спеціальних навчальних закладах; від рухливості процесу збудження в завершальний період професійного навчання; від рівня загальної психомоторної надійності за параметрами “психоемоційна стійкість”, “стабільність в фоновій ситуації”.

Аналіз результатів дослідження психомоторної надійності піаністів дозволив зробити і висновок про те, що повноцінна реалізація музично-виконавських завдань забезпечується не тільки високим рівнем сформованості спеціальних психомоторних навичок виконавця, але й особливостями його нейродинаміки, високим рівнем його загальної психомоторної надійності.

Припускаємо, що подальші дослідження у руслі нашої проблематики (як одному з багатьох можливих на сьогодні напрямів) можуть бути спрямовані на поглиблене вивчення механізмів перебігу ідеомоторних процесів та окремих актів у музичному інструментальному виконавстві, на розробку певних кроків та методики загалом зі стимулювання активності й результативності ідеомоторної діяльності піаніста (як на етапі ознайомлення з музичним твором, так і в період його остаточного засвоєння) з урахуванням вікових можливостей піаніста, рівня розвитку загальних музичних та суто психомоторних здібностей.

Список використаних джерел

1. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: Автореф. дис. канд. мистецтв: 17.00.03 / НМАУ ім. П.І. Чайковського. – Київ, 2005. – 20 с.
2. Бирмак А.В. О художественной технике пианиста /А.В. Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 138 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ : Ірпінь ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
4. Корлякова С. Г. Генезис формирования психомоторных способностей музыкантов. – Автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра психологических наук. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Корлякова Светлана Георгиевна – М. : МПГУ, 2009. – 39 с.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія : [підручник] / С.Д. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
6. Мастерство музыканта-исполнителя. Вып.1. Всесоюзное издательство советский композитор. – Москва, 1972.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с
8. Подласый И.П. Педагогика: [новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений]: В 2 кн. / И.П. Подласый – М. : Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. –2002. – 576 с.
9. Психологічний довідник учителя: В 4 книгах / [упоряд.: В. Андрієвська /наук. ред. С.Максименка]. – Київ : Главник, 2005. – 96 с. – Книга 6. – 2005. – (серія “Психол. інструментарій”)
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. // Избр. труды: В 2-х т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. I. – С. 42-222.
11. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов]. / Г.М. Цыпин – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
12. Berman V. Notes from the Pianist's Bench. – Yale: Hilles Publication Funds of Yale University, 2000. – 223 p.

The article deals with the issues related to the motor aspect of musical instrumental performance; the essence of motor processes, the levels of construction of certain movements and mechanisms of their regulation, the nature of the realization of psychomotor abilities is clarified. The definitions of such concepts as psychomotor, ideomotor, psychomotor abilities and psychomotor abilities of a performing musician, which are common psychomotor abilities that have acquired the features of efficiency under the influence of the requirements of psychomotor performing music are defined and implemented in the performing technique of a musician. In addition, the Ideomotor process is considered as a form of psychomotor

activity in which the movements are performed directly and unwittingly caused by a vivid idea of their implementation, and its important structural elements, such as representation, reproduction, action. Based on the study of scientific primary sources and the existing music performance practice, an analysis of the essence of motor actions, movements, levels of their programming, hierarchy and polyfunctionality of construction, regulation, as well as a two-circuit scheme of their control is carried out. Attention is paid to the content and ideological orientation of the main directions in the theory of pianism: the anatomical and physiological school of piano playing, where the attention of its creators is aimed at developing pianist movements based on anatomy and physiology qualities; and another direction, the idea of which is to abandon the development of any universal and physiologically justified gaming techniques without taking into account the specifics of performing tasks related to the figurative content and style of a particular musical work, the individuality of the performer and his artistic representations. A list of the essential elements of the pianist's psychomotoric is provided.

Key words: psychomotorics, sensorimotor processes, ideomotorics, sensory sensations, neurodynamics, psychomotor abilities.

УДК 378.016:74

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.98-103

Юлія Соловійова
Yuliia Soloviova

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОПТИМАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДИСЦИПЛІН ОБРАЗОТВОРЧОГО ЦИКЛУ

PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR USING THE OPTIMAL STYLE OF EDUCATIONAL COMMUNICATION AT THE LESSONS OF VISUAL ARTS DISCIPLINES

У статті розглядається підготовка майбутніх вихователів до використання оптимального стилю педагогічного спілкування на заняттях з дисциплін образотворчого циклу. Розглядається діалогічне спілкування як вид професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу. Обґрунтовується роль дисциплін образотворчого циклу в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дітей.

Ключові слова: майбутні вихователі, стиль педагогічного спілкування, суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії, дисципліни образотворчого циклу.

Професійна діяльність вихователя неможлива без оволодіння навичками педагогічного спілкування, що забезпечує передачу культурних надбань, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій. Її ефективність багато в чому залежить від раціонального вибору стилю педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування ґрунтується на комунікативній взаємодії педагога з дітьми, батьками, колегами, воно спрямоване на встановлення сприятливого психологічного мікроклімату, оптимізацію власної діяльності, міжособистісних стосунків. Для цього педагогові потрібно уміти максимально оперативну і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, обставинам спілкування, ціннісним орієнтаціям та індивідуальним особливостям дитини. Справжній педагог повинен постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні. Для вихователя дитячого садка всі ці вимоги є особливо актуальними, оскільки саме він закладає основи особистості дитини, її поведінки, подальших учинків, формує характер та систему поглядів.

На сьогоднішній день простежується тенденція до зростання кількості дітей із особливими потребами, з девіантною поведінкою, викривленою системою цінностей та просто гіперактивних дітей, які потребують особливої уваги з боку педагога. На жаль, дуже часто вихователі виявляються неготовими до таких викликів і не володіють відповідними знаннями, вміннями та навичками, що ускладнює процес взаємодії педагога та дітей. Тому дуже важливо, щоб майбутні вихователі у процесі навчання у ВОЗ оволоділи навичками педагогічного спілкування на основі діалогу, що у майбутньому має забезпечити такий принцип взаємодії педагога та дітей, при якому розкриються потенціальні можливості та таланти кожної дитини. Це надзвичайно важливе і складне завдання, що вимагає від вихователя максимальної віддачі та наполегливості задля досягнення відчутних і тривалих результатів у подальшій професійній діяльності.

Підготовка майбутніх вихователів до впровадження у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти оптимальних моделей педагогічного спілкування на сьогодні залишається однією з найактуальніших. У працях А. Алексюка, В. Гриньової, Р. Хмелюк, О. Щербакова досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності.

Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку розглядається у працях А. Богуш, І. Луценко, Н. Колосової. Разом із тим, проблему підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання оптимального стилю педагогічного спілкування не можна вважати дослідженою достатньою мірою.

Метою статті є визначення оптимального стилю педагогічного спілкування та виявлення основних шляхів його використання на заняттях з дисциплін образотворчого циклу.

Професійне педагогічне спілкування є складною системою, яка включає в себе декілька етапів. Перший етап – це моделювання педагогом майбутнього спілкування, під час якого окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Другий етап – завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту. Цей період В. Кан-Калик умовно називає “комунікативною атакою”, яка дає змогу надалі управляти спілкуванням з дітьми [7]. Педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу.

Також важливим є керування спілкуванням, що включає в себе свідому і цілеспрямовану організацію взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації, взаємооцінка співрозмовників. Останнім етапом є аналіз спілкування. Сюди можна віднести порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування.

Педагогові слід дотримуватися певних правил, які оптимізують взаємодію на кожному з її етапів. Сюди можна віднести: формування почуття “ми”, демонстрація єдності поглядів, цілей спільної діяльності, власного ставлення до процесу та результату діяльності, встановлення особистісного контакту, за якого кожна дитина відчуватиме, що звертаються саме до неї, вияв розуміння внутрішнього стану дітей, створення ситуації успіху.

Педагогічне спілкування має також певну систему стилів, що багато в чому залежить від обставин та індивідуальних особливостей його учасників. Однією з найважливіших частин професійного спілкування є педагогічний діалог, тобто дія, що надає змогу кожному партнерові для самовираження. Відповідно діалогічне спілкування є видом професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу та забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію вихователя та дітей.

Для того, щоб педагогічне спілкування мало всі риси діалогічності, воно повинно відповідати певним критеріям. У першу чергу, це визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Необхідним критерієм є також зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Важливим критерієм діалогічного спілкування є виклад

інформації від першої особи, звертання педагога та дітей до особистого досвіду, висловлення не лише власної думки, а й свого ставлення до неї. Необхідним критерієм є також можливість для кожного учасника спілкування викласти свою позицію, пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника.

Для досягнення ефективного педагогічного спілкування вихователь мусить знати, чого чекають від спілкування з ним його вихованці, він має розуміти їхні потреби в спілкуванні, вмело їх розвивати. Без правильного спілкування вихователя з дітьми неможлива повноцінна реалізація їхніх потенційних можливостей, як і неможлива їхня підготовка до нових складніших видів діяльності. Педагог ставить завдання, які обумовлюють форму та зміст цього спілкування.

Те, як вихователь досягне своєї мети, повною мірою залежить від його умінь враховувати вікові та індивідуальні можливості дітей. До найменших дітей вихователь повинен проявити особливу чуйність, це має відбитися і в його мові: він використовує ласкаві форми звертання, заохочувальні слова та вирази. У спілкуванні зі старшими дітьми вихователь частіше звертається до їхнього інтелекту, тут він може й пожартувати і наполягти на якійсь певній думці. Педагог не може не враховувати індивідуальні інтереси та нахили дітей, їхню стать, особливості домашнього виховання.

У спілкуванні педагога з дітьми простежується як безпосередній педагогічний вплив, звернений на дитину, так і опосередкований, що здійснюється через інших осіб. Безпосередня взаємодія стосується конкретно поведінки дітей, їхніх взаємин. Вона здійснюється через пояснення, вказівки, покарання та заохочення.

У процесі опосередкованої взаємодії педагог не дає прямих вказівок, але так впливає на обставини, що діти самі вибирають бажану для них форму діяльності. Опосередкований вплив відіграє в роботі з дошкільниками особливо важливу роль, для його здійснення вихователь використовує гру, ігрове спілкування. Він не вдається до прямого моралізування, а через гру вмело спрямовує діяльність дітей, формує їхній розвиток, регулює взаємини, вирішує конфлікти. У досвідченого вихователя для різних випадків є окремий набір казок, загадок, віршів, приказок тощо. Використання вихователем діалогічного стилю педагогічного спілкування є запорукою якнайширшого розкриття своїх потенціальних можливостей, професійних здібностей та якостей.

У підготовці майбутніх вихователів до впровадження у навчально-виховний процес дошкільних закладів оптимального стилю педагогічного спілкування використовуються різноманітні методи і форми роботи: педагогічні ради, семінари, консультації, практикуми, вивчення психолого-педагогічної літератури, вироблення практичних навичок роботи.

Заняття з дисциплін образотворчого циклу, зокрема таких, як “Основи образотворчого мистецтва та методика керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку”, “Декоративне мистецтво та основи дизайну”, “Художня праця з методикою”, “Українська народна іграшка”, “Живопис та декоративна композиція” мають невичерпні можливості для побудови такого стилю педагогічного спілкування, що дає змогу залучити дітей до співпраці на основі суб’єкт-суб’єктного принципу взаємодії. Такі заняття спрямовані не лише на формування у майбутніх вихователів здатності до естетичного сприйняття різних видів народних ремесел, але й на вироблення необхідних навичок толерантного ставлення одне до одного, розуміння потреб і бажань іншої людини. Студенти повинні усвідомити, що мистецтво крім того, що воно є одним із дієвих засобів морального, трудового і естетичного виховання дошкільників, має у своєму арсеналі ще й здатність впливати на формування стилю професійного спілкування.

Завдяки долученню до народного мистецтва можна викликати інтерес до історії та традицій свого краю, бажання оволодіти прийомами виготовлення виробів із різних матеріалів, виховати повагу до результатів людської праці. Ознайомлення з мистецтвом у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка створює умови для розвитку таких елементів творчого мислення, як уява, фантазія, здатність до створення яскравих образів.

Але найважливішим, на нашу думку, є вивчення інтересів дітей, створення передумов для позитивної мотивації до творчості. Вихователь повинен створити таку атмосферу, яка викликала б інтерес до ремесел та сприяла виникненню бажання навчитися виготовляти красиві речі.

У зв'язку з цим є доцільним організація зустрічей із народними майстрами, оскільки живе спілкування з представниками окремих напрямів українського декоративно-вжиткового мистецтва допомагає краще зрозуміти специфіку їхніх творів, опанувати способи виготовлення тих чи інших виробів. Корисним для студентів також є відвідання художнього музею, різноманітних виставок та ярмарків народного мистецтва.

Важливим елементом практичної підготовки майбутнього вихователя до професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, є розробка дидактичних ігор, пов'язаних з українським декоративним мистецтвом („Маленькі гончарі”, “У керамічній майстерні”, “Що таке обереги?”, “Ярмарок”). Наприклад, під час проведення гри “Сорочинський ярмарок” діти продають та купують різні вироби, розповідають про них, вихователь спонукає дітей пригадати вірші, прислів'я та приказки про глиняні вироби, писанки, рушники. У процесі цієї діяльності діти навчаються толерантному ставленню одне до одного, набувають навичок взаємодії та взаємодопомоги.

Заняття образотворчим та декоративно-вжитковим мистецтвом не повинні обмежуватись стінами навчального закладу. Цікаво викладена інформація спонукає студентів до самостійного пошуку, висунення нових ідей, подальших досліджень у цьому напрямі. Наприклад, викладач, розповідаючи про якийсь вид народного мистецтва, повинен наводити цікаві факти, події, пов'язувати мистецькі відкриття з історичними реаліями того часу, пропонувати розповісти про особливості ремесел свого регіону, населеного пункту, народних майстрів, які там працюють. Історію виникнення окремого ремесла, його розвиток і вдосконалення техніки потрібно пов'язати з розвитком держави загалом, звернути увагу на притаманність кожному регіону України своїх особливостей орнаменту, кольорової гами тощо.

Зацікавленість народною іграшкою, як видом народного мистецтва, виникає завдяки організації виставки різноманітних іграшок з глини, соломи, дерева, ляльок-мотанок, інсценування за їх допомогою сюжетів українських народних казок, загадування й відгадування загадок, створення ігрових ситуацій.

Заняття, яке знайомить дітей із народними ремеслами, може проводитись у кімнаті, стилізованій під стародавнє житло. Наприкінці цього заняття доцільно організувати конкурси на кращий рушник, народний костюм, глиняну іграшку або посуд. Під час проведення вищезазначених занять дошкільнята набувають знань про різні види матеріалів, їхні властивості, засвоюють відповідну термінологію. Розглядаючи зразки виробів, вони обстежують їхню форму, колір, визначають спосіб виготовлення. Так у невимушеній атмосфері відбувається процес розширення уявлень про навколишній світ, розвивається уява, пам'ять, активізується розумова діяльність.

Велика роль у процесі використання суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії педагога та дітей належить фольклору, особливо в умовах сучасного дитячого садка, де все більшої популярності набувають інтегровані заняття. Вихователь повинен уміти органічно поєднувати заняття з декоративно-вжиткового мистецтва з народними піснями, казками, загадками, прислів'ями та приказками. Головним його завданням є створення такого середовища, яке викликало б інтерес до народного мистецтва та бажання займатися різними видами творчості.

Отже, доцільно організоване педагогічне спілкування створює найсприятливіші умови для розвитку творчої активності дошкільників. Особливим потенціалом володіє діалогічне спілкування, яке задовольняє потреби у взаєморозумінні, сприяє створенню атмосфери співтворчості, емоційного піднесення, суб'єкт-суб'єктних стосунків. Запорукою продуктивного стилю педагогічної діяльності є спрямованість на дитину, її розвиток, захоплення своєю справою, знання основних принципів взаємодії педагога та дітей. Оптимальне педагогічне

спілкування – це таке спілкування, яке створює найкращі умови розвитку дитини як повноцінного суб'єкта навчальної діяльності, як особистості.

Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до використання оптимального стилю педагогічного спілкування на заняттях з дисциплін образотворчого циклу не є вичерпаним і потребує подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Підручник для студентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як діяльність / Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища шк., Київ, 2007. – С. 78–101.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків: Основа, 1998. 300 с.
5. Гура Л. М. Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Иркутск, 1994. 209 с.
6. Калуська Л. В. Народні ремесла у дитячому садку. Харків : Ранок, 2004. 64 с.
7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
8. Коваленко Л. Створення ситуації успіху // Початкова школа. 2012. № 11. – С. 53-54.
9. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти . Ялта, 2012. 19 с.
10. Куріпта В. І. Дидактичні ігри на уроках образотворчого мистецтва // Розкажіть онуку. 2010. № 3. С. 30-33.
11. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: [монографія]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 347 с.
12. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва : Педагогика, 1981. 240 с.
13. Соловійова Ю. О. Декоративне мистецтво з основами дизайну: навч. посібник . Харків : Майдан, 2011. 136 с.
14. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільних закладах. – підручник / за редакцією Г. В. Сухорукової. – 3-тє вид., переробл. Київ : Видавничий дім “Слово”, 2013. 376 с: іл.

The article deals with the preparation of future educators for using the optimal style of educational communication at the lessons of visual arts disciplines. Dialogic communication as a form of professional communication that matches the criteria of a dialogue is described.

The author points out that an educator should follow certain rules that optimize interaction on each of its stages, namely: forming the feeling of “us”, demonstrating unanimity of opinions, aims of the common activity, a personal attitude towards the process and the result of the activity, establishing personal contact so that every child feels being addressed individually, displaying understanding of children’s inner state, creating a situation of success.

A role of visual arts in the process of subject-subject interaction between the educator and children is substantiated. The author of the article argues that involvement in folk art can spark an interest in history and traditions of own region, a desire to master techniques of creating objects from different materials, and cultivate respect to results of human labor. It is also noted that studying arts as a part of the future

nursery teachers' professional development program lays the background for developing creative thinking elements such as imagination, productive memory, the ability to create distinct images.

It is noted that properly organized educational communication creates the most beneficial environment for the development of preschoolers' creative activity. Especial potential lies in dialogic communication, which satisfies the need for reciprocal understanding, facilitates creating an atmosphere of collective creativity and subject-subject relations. It is specified that the focus on the child and their development, enthusiasm for teaching, knowing basic principles of interaction between the educator and children are the foundations of the productive style of educational work. The article argues that the optimal educational communication is the communication that creates the best conditions for a child's development as a full-fledged subject of the learning activity, as an individual.

Key words: future educators, a style of educational communication, a subject-subject interaction principle, visual arts disciplines.

УДК 784:4.071.4

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.103-108

Марианна Сухолова
Marianna Sukholova

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

PROFESSIONAL IMAGE OF A VOCAL TEACHER: ESSENCE OF THE CONCEPT

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності поняття “професійний імідж” викладача вокалу. Розкрито основні поняття, сутність (зовнішній вигляд, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє “Я”), складові, структуру та деякі аспекти професійного іміджу викладача вокалу в освітньому просторі. Доведено, що імідж є механізмом, що оптимізує професійну соціалізацію особистості.

Ключові слова: імідж, викладач вокалу, інноваційність, комунікативна компетентність, професіоналізм.

“Давай настанови тільки тому, хто шукає знань, виявивши своє невігластво. Роби допомогу тільки тому, хто не вміє виразно висловити свої заповітні думи. Навчай тільки того, хто здатен, дізнавшись про один кут квадрата, уявити собі решту три”.

Конфуцій (бл. 551 – 479 до н.е. давньокитайський мислитель)

Упродовж останніх років вимоги до конкурентоздатності фахівців мистецької сфери невинно зростають, що зумовлює необхідність формування професійного іміджу викладача вокалу у суспільстві та проведення активної іміджевої політики в мистецько-освітній сфері, висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівця, а тим паче викладача вокалу, який повинен бути взірцем та прикладом зовнішнього вигляду, стилю та поведінки для свого учня.

Сьогодні формування позитивного іміджу стає актуальною проблемою не лише у політичній та діловій сфері, але й у діяльності викладачів вищої школи, завдання яких полягає у підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів.

За таких умов, показниками професіоналізму педагога-музиканта є: загальна, професійно-педагогічна і музична культура, ініціативність, інноваційність, прийнятті правильних нестандартних рішень, комунікабельність, здатність до взаєморозуміння, комунікативна компетентність, уміння викликати симпатію й довіру, уміння створити обстановку психологічного комфорту.

Зважаючи на все вищесказане, зростає необхідність наукового вивчення проблеми іміджу викладача вокалу, якою повинна бути поведінка та вміння подати себе в суспільстві та перед учнями, якими рисами культури, такту та дипломатичності повинен володіти викладач. Усе це включає в собі поняття професійний імідж викладача вокалу. Імідж викладача – це не тільки зовнішній вигляд, а й особисте мислення, учинки, дії, вміння говорити й слухати, вміння підкреслити свою специфічність та індивідуальність. Те, як сприймають викладача оточуючі, залежить саме від його іміджу. Перед сучасним фахівцем постає завдання створення власного образу та професійного іміджу, що дає змогу бути прикладом для наслідування.

Різні аспекти формування іміджу майбутніх фахівців присвячено роботи таких закордонних учених та науковців, як Л. Браун, Ф. Тейлор, А. Файоль та ін. Серед вітчизняних дослідників – Є. Богданова, В. Зазика, О. Перелигіну, О. Петрову, Г. Почеппова та ін.; сутність категорії “професійний імідж” та особливості його ефективної самопрезентації розкрито у працях В. Бебіка, М. Вудкока, Ф. Кузіна, Д. Френсіса та ін.; компетентнісного підходу в галузі підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва висвітлено у дослідженнях Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Пляченко, А. Растригіної, О. Ростовського та ін.; імідж викладача вокалу отримує нове звучання у зв’язку із аналізом різних аспектів професійної культури (В. Краєвський, А. Ситник, В. Сластьонін, Л. Мітіна та ін.).

Метою статті є теоретичний аналіз сутності професійного іміджу викладача вокалу.

Кожна людина має свій статусний образ. Інакше його можна назвати іміджем. Імідж (від англ. image – образ) – це сукупність уявлення в тому, яким повинен бути індивід відповідно за своїм статусом.

Невідповідність статусу – це виклик суспільству, це протиставлення себе соціуму, що впливає деструктивно для психіки людини, який соціальний за своєю природою. Формування іміджу, турбота про неї дає змогу саморозвиватися, мати психологічну гармонію.

Під образом фахівця розуміють не тільки візуальний, зоровий образ, вигляд, але й його спосіб мислення, дій, вчинків тощо. У цьому випадку слово “образ” має вживатися в широкому сенсі – як уявлення про людину. Це означає, що поняття “імідж” може трактуватися і як те, яким бачать фахівця, точніше, як його оцінюють, як до нього ставляться. Імідж – це думка, судження, що виражає оцінку чого-небудь, ставлення до чого-небудь, погляд на що-небудь (С. Ожегов). Кожен із нас створює певний образ – імідж – уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків, вміння висловити та показати той чи інший матеріал тощо. Імідж – цілеспрямовано сформований образ (якої-небудь особи, явища, предмета), виділяє певні ціннісні характеристики, покликаний надавати емоційно-психічний вплив на кого-небудь з метою популяризації, реклами тощо.

Під час формування іміджу викладача вокалу реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписують йому оточуючими [3].

“Імідж є механізмом, що оптимізує професійну соціалізацію особистості. Він забезпечує необхідну автентичність, адаптацію, ефективну соціалізацію й оптимальний розвиток суб’єкта професійної діяльності в їхній сукупності. Дає змогу найкращим чином самоідентифікуватися, ефективно й цілеспрямовано організувати соціальний простір, забезпечити динаміку розвитку самої особистості” [1, с. 293].

Спираючись на наявні визначення іміджу, виокремимо його основні складові. Найбільш значимими з них є: зовнішній вигляд; використання вербальних і невербальних засобів спілкування; внутрішня відповідність професії – внутрішнє “Я”. Зовнішній вигляд допомагає викладачу привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе не тільки симпатичною, позитивною людиною, але й прекрасним викладачем. Своїм зовнішнім виглядом викладач повинен викликати прихильність до себе учнів і дорослих. У ньому повинні гармонійно поєднуватися багатий внутрішній світ, любов до дітей і турбота про них. Слід пам’ятати, що діти вчать у дорослих людей і, дуже часто копіюють в усьому, перш за все, в улюбленого викладача правильно вдягатися, як потрібно виглядати, висловлювати свою думку та манери

поведінки. У манері одягатися проявляється одне з головних правил: красиво виглядати – значить проявляти повагу до оточуючих людей. Вимоги, що пред'являються до зовнішнього вигляду людини, допомагають викладачу покращити свій професійний імідж і досягти успіху. Унікаючи недовірливого ставлення колег до своїх професійних якостей, не слід з'являтися на роботі в ультрамодному одязі. Розумно поєднуючи тенденції моди зі своїм зовнішнім виглядом, слід дотримуватися такого правила: бути одягненим занадто модно – ознака поганого смаку, відставати ж від моди неприпустимо, тобто треба одягатися модно, але ближче до класичного стилю з урахуванням тенденцій сучасних елементів. Справжній викладач не стане підкреслювати одягом свою зовнішність, він буде демонструвати свій розум, професійні навички, але й не забувати про охайність та витонченість в своєму образі [2].

В. Шепель висловив дуже слушну думку про те, що “привабливий імідж педагога-музиканта – це прояв його інтелектуальності та вихованості” [4, с. 282].

Вербальні й невербальні засоби спілкування є важливими складовими іміджу – що і як говоримо, чи вміємо словом привернути людину до себе, які жести, міміку й пози використовуємо, як сидимо, стоїмо й ходимо. Для поліпшення свого професіоналізму викладачу необхідно звернути увагу і на вміння представити себе оточуючим у найбільш вигідному світлі. Більшість дослідників поділяють думку, що вербальний канал використовується для передачі інформації, у той час як невербальний канал застосовується для “обговорення” міжособистісних стосунків, а в деяких випадках використовується замість словесних повідомлень. Невербальне спілкування цінне тим, що воно проявляється, як правило, несвідомо й мимовільно, зумовлено імпульсами нашої підсвідомості; таким чином, відсутність можливості підробити ці імпульси дозволяє нам довіряти йому більше, ніж вербальному каналу спілкування.

Внутрішня відповідність професії – внутрішнє “Я” вважається провідною зі складових викладацького іміджу, оскільки вміння подобатися, викликати прихильність до себе інших людей є необхідною якістю в професійному спілкуванні [3].

Внутрішній образ – це культура викладача, безпосередність і свобода, чарівність, емоційність, гра уяви, витонченість, шлях постановки та вирішення проблем, асоціативне бачення, несподівані яскраві ходи в сценарії уроку, настрій на творчість, урівноваженість в умовах публічності та багато інших складових. Зовнішній образ – це спеціальні форми вираження ставлення до матеріалу, передача емоційного ставлення до дійсності, уміння самопрезентації, виведення учнів на ігровий рівень, уміла постановка всього ходу уроку [1].

У психології під образом розуміється суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, включаючи самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення, тимчасову послідовність подій [4].

У соціальній психології імідж розглядають як різновид образу, що виникає в результаті соціального пізнання. Під образом розуміють результат психічного відображення або подання того чи іншого об'єктивного явища. У процесі цього відображення можливі зміни вихідної інформації, і, відповідно, образ не обов'язково буде точною копією відображуваного. Процес створення образу може бути активним і цілеспрямованим, містити процедури аналізу, та синтезу, завдяки якому образ стає характеристиками індивідуального явища. У психолого-педагогічних літературних джерелах під іміджем розуміють стиль і форму поведінки людини, причому переважно зовнішня сторона поведінки в суспільстві. Іноді іміджем називають набір значень і вражень, завдяки яким у людей складається уявлення про об'єкт, вони запам'ятовують його і починають ставитися до нього певним чином, або завдяки яким об'єкт стає відомим. При цьому, як правило, уточняється, що об'єктом іміджу найчастіше є людина, група людей або компанія. У комплексі визначень підкреслюється, що імідж включає не тільки природні властивості особистості, але й спеціально вироблені, створені й сформовані. В інших трактуваннях робиться акцент на те, що імідж складається з об'єктивних характеристик об'єкта, зокрема імідж людини ґрунтується на психологічному типі особистості, її відповідності запитам часу і суспільства [3].

Основні підходи до іміджу:

- функціональний, за якого виділяють його типи, виходячи з різного функціонування;
- контекстний, за якого дані типи функціонування перебувають у різних контекстах реалізації;
- порівняльний, за якого порівнюють близькі за значенням іміджі.

Імідж є найбільш ефективним способом подачі повідомлення, який у змозі обійти наявні в кожній людині різноманітні перепони. Звідси й виникає ідея іміджу як публічного або зовнішнього “Я” людини, яке досить часто може відрізнитися від її внутрішнього “Я”. Ваш образ – це портрет, який ви показуєте оточуючим. Образ повинен працювати на вас, а не проти Вас.

Особистісний імідж – це образ людини, обумовлений її внутрішніми якостями й особливими індивідуальними властивостями. Він ділиться на позитивний і негативний.

Американський учений К. Роджерс стверджує, що до ефективною взаємодії готовий лише педагог із позитивною Я-концепцією, якому властиве почуття власної значущості, гнучкість мислення, впевненість у здатності займатися педагогічною діяльністю, переконаність в імпуванні всім людям, зокрема учням. Такий учитель готовий до подолання професійних і життєвих труднощів, відчуває соціальну значущість власної професії, а свої здібності, прагнення до емпатійності, сезитивність, емоційну рівновагу, життєрадісність і впевненість у собі застосовує під час навчально-виховного процесу. Така людина зазвичай стійка до професійних деформацій, емоційного, інтелектуального, фізичного виснаження, професійного вигорання, викликає повагу й прагнення до наслідування серед учнів [4, с. 46].

Професійний імідж – образ людини, детермінований професійними характеристиками, містить у собі позитивну й негативну сторони. Як показує практика, особистісний імідж є більш пріоритетним порівняно з професійним. Необхідно розглянути деякі аспекти використання інструментарію для побудови іміджу викладача. У побудові викладацького іміджу – створення іміджу є тільки доповненням, а не заміною педагогічної діяльності. Слід звертатися до створення іміджу задовго до початку педагогічної роботи. В основі комунікації має бути проста мова, а представлені проблеми повинні мати значення для кожного. Найбільш значимими є професійна компетентність викладача й ерудиція, педагогічна рефлексія, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення та імпровізація, педагогічне спілкування.

Професійна компетентність викладача – головний інструмент особистості фахівця і, відповідно, його іміджу. Як справедливо зазначає відомий психолог А. Маркова, підвищення професійної компетентності педагога ускладнено низкою обставин. З одного боку, потреба сучасного викладача у психологічних знаннях може бути високою, але не підкріплюватися практикою роботи, тому більша частина готових наукових досліджень і рекомендацій не затребувані навчальними установами. З іншого боку, ще до цього часу не розроблена цілісна концепція праці викладача, яка б могла бути основою для показників ефективності його роботи. Професійна діяльність викладача, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, спілкування, реалізується особистість викладача, і водночас досягаються хороші результати в навчанні та вихованні учнів. При цьому компетентність педагога визначається також співвідношенням його професійних знань і вмінь, психолого-педагогічних якостей. Таким чином, складається цілісна картина професійної компетентності, яка допоможе викладачу вокалу у вирішенні багатьох практичних питань [3].

Педагогічна діяльність – це професійна активність викладача, у якій він за допомогою різних компонентів цілісного освітнього процесу вирішує завдання навчання й виховання. Професійна компетентність викладача полягає в тому, щоб він не упустив загальних педагогічних завдань і зміг уміло конкретизувати їх залежно від ситуації. Крім того, викладач має справу з педагогічними завданнями, спрямованими на різні сторони психічного розвитку учня – навчальні, розвивальні.

Професіоналізм педагога полягає в тому, щоб вирішувати їх одночасно і впродовж усього періоду навчання. Це пов'язано з тим, що при постановці навчальних завдань досить знати як

викладання предмета, а при формулюванні розвивальних і виховних завдань – треба вміти вже оперувати показниками психічного та інтелектуального розвитку учнів і виявляти їх настрої у учнів. Підсумовуючи, можна сказати, що педагогічна компетентність складається зі знань, умінь, навичок, а також способів і прийомів їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Під педагогічною компетентністю викладача розуміється гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, дидактики і безпосередньо методики його викладання, а також умінь і навичок (культури) професійного спілкування. Основними характеристиками професійного спілкування є педагогічна ерудиція й педагогічна рефлексія. Педагогічна ерудиція – своєрідний запас необхідних знань, який викладач вокалу застосовує у своїй професійній діяльності для вирішення педагогічних завдань.

Педагогічна рефлексія – здатність викладача уявити собі, як учень відноситься в тій ситуації до нього. Рефлексія означає усвідомлення викладачем себе з точки зору учнів у різних ситуаціях. Педагогу важливо розвивати в себе здорову конструктивну рефлексію, що приводить до поліпшення діяльності, а не до її руйнування постійними сумнівами й ваганнями. Педагогічна рефлексія – це самостійне звернення викладача до самоаналізу. Викладачу необхідне використання педагогічного мислення та інтуїції для виявлення прихованих внутрішніх властивостей педагогічної діяльності у процесі роботи. Під педагогічною імпровізацією розуміємо знаходження несподіваного рішення і його миттєве втілення, збіг процесів створення та застосування при їх мінімальному розриві. Роль правильно організованого педагогічного спілкування особливо велика, оскільки атмосферу бесіди з учнем створює саме викладач. Під педагогічним спілкуванням звичайно розуміють професійне спілкування викладача і учня, що має певні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між викладачем і учнем, як зазначав О. Леонт'єв.

Професійний імідж викладача вокалу є проекцією його особистості і характеризується наявністю власного стилю та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним.

Аналізуючи та узагальнюючи все вищесказане, необхідно підкреслити, що професійний імідж сучасного викладача вокалу вимагає багатства духовної сфери, високої моральності та психологічної стійкості. Звичайно, створення позитивного іміджу викладача – непросте завдання. Воно потребує величезної роботи над собою, але приносить якісні результати.

Професійний імідж викладача вокалу – складне психолого-педагогічне явище, а тому в перспективі вимагає докладних досліджень, як особистісний феномен, і як явище створення колективного образу. Перспективи дослідження іміджу вбачаємо у поглибленому вивченні конкретних сфер іміджеутворювальної діяльності в контексті практики, яка тісно пов'язана з формуванням найбільш соціально запитуваних типів іміджу та виробленням науково-практичних рекомендацій для конкретного типу іміджу.

Список використаної літератури

1. Калюжний А. А. Психологія формування іміджу вчителя / А. А. Калюжний. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
2. Медінцев, В. А. Діалогічне моделювання психологічних взаємодій / В. А. Медінцев // Питання психології. – 2005. – № 5. – С. 5-9.
3. Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. : Феникс, 2005. – 320 с.
4. Довга Т. Імідж особистості як необхідна умова професійного становлення педагога / Т. Довга // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2010. – Вип. 14. – Кн. 1. – С. 66–75.
5. Кайданова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача / Л. Кайданова // Гуманітарний вісник. – 2009. – № 17. – С. 24–29.

6. Межерицька О. Впровадження іміджології як компонента навчального процесу у вищих закладах освіти / О. Межерицька // Теорія і методика управління освітою. – 2010. – Вип. 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10mezhee.pdf>.
7. Олексенко В. Формування професійного іміджу сучасного вчителя / В. Олексенко // Проблеми освіти. – 2015. – Вип. 84. – С. 258-263.

In the article, the theoretical analysis of the essence of the concept of “professional image” of a vocal teacher is carried out. The basic concepts, essence (appearance, use of verbal and non-verbal means of communication, internal conformity of the profession’s image – internal “I”) are revealed, which make up the structure and some aspects of the professional image of the vocals teacher in the educational space. It is proved that the image is a mechanism, optimizing the professional socialization of the individual. It provides the necessary authenticity, adaptation, effective socialization and optimal development of the subject of professional activity in their totality, allows the best self-identification, effectively and purposefully organize the social space, ensure the dynamics of the development of the individual. The article emphasizes that the attractive image of a music teacher is a manifestation of his intellectuality and upbringing. It emphasizes the importance of the internal conformity of the profession – the inner “I”, which is considered the leading part of the teaching image, because the ability to please, to have other people with oneself is the necessary quality in professional communication. After all, the inner image is the teacher’s culture, spontaneity and freedom, charm, emotionality, imagination play, grace, the way of posing and solving problems, associative vision, unexpected bright moves in the lesson scenario, a mood for creativity, poise in public conditions and many other components. The external image is a special form of expression of the attitude to the material, the transfer of the emotional attitude to reality, the ability to self-presentation.

Key words: *image, vocal teacher, innovativeness, communicative competence, professionalism.*

УДК 37.016:781.62

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.108-115

Олена Тарківська-Нагиналюк
Olena Tarkivska-Nahynaliuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В АНСАМБЛІ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF METRO- RHYTHMIC FLAIR OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE ENSEMBLE OF UKRAINIAN FOLK INSTRUMENTS

У пропонованій статті визначено поняття “педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики” у процесі занять в ансамблі народних інструментів. Спираючись на дидактичні принципи, компоненти та різні підходи науковців до педагогічних умов визначаються та обґрунтовуються такі педагогічні умови, як особистісна, змістова, методично-технологічна, пропедевтична. Формуються твердження про те, що визначені педагогічні умови стануть підґрунтям для розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в опануванні ними методики розвитку метро-ритмічного чуття як одного з головних компонентів музичних здібностей студентів. Обрані педагогічні умови спрямовані на формування особистісних якостей, знання змісту, форм та методів для майбутньої професійно-творчої роботи студента у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: *педагогічні умови, професіограма особистості вчителя, змістова педагогічна умова, методично-технологічна педагогічна умова, пропедевтика, робота в ансамблевому колективі.*

Ключовим моментом навчання студентів у вищих мистецьких навчальних закладах є підготовка їх до професійної музично-педагогічної діяльності. Тут потрібно нагадати про те, що професійна діяльність майбутнього вчителя музики має подвійну спрямованість: 1) проведення уроків музичного мистецтва; 2) організація позаурочної музичної діяльності учнів (створення музичних ансамблів, хорів тощо.). У стінах вишу розроблена програма підготовки студентів як майбутніх педагогів, де структуризовано подаються наукові постулати з різних сфер педагогіки, психології, філософії, історії тощо. Спеціальні музичні предмети формують інтелектуальні – музично-теоретичні знання, музично-виконавські здібності, музично-педагогічні практичні навички. Поряд із усією різноманітністю і багатофункціональністю запропонованих галузей знань та накопичення умінь, навичок часто зустрічаємо неготовність молодих спеціалістів до організації позаурочної гурткової роботи у школі: 1) різноманітні методики, які опановують студенти на лекційних заняттях, на практиці у школі не реалізують; 2) методика роботи з музичним текстом, яку практично використовували студенти на індивідуальних заняттях, інтуїтивно переносять на колективні форми роботи, що, відповідно, дає лише часткові результати.

Тому орієнтація студента щодо розуміння специфіки колективного виконавства, усвідомлення мети їхньої діяльності, здобуття практичних знань, необхідних для організації та роботи з ансамблевим колективом, і найголовніше – створення належних педагогічних умов функціонування навчально-виховного процесу є однією із центральних завдань підготовки майбутніх учителів музики.

Разом з тим, як свідчить аналіз проведеного обстеження, лише малий відсоток студентів-ансамблістів усвідомлюють основні цілі становлення їх як майбутніх учителів музичного мистецтва, організаторів музично-творчої діяльності у школі, важливості розвитку власних здібностей, у цьому випадку чуття метро-ритму як основи їхньої професійної компетентності. Цьому факту послугував різний рівень виконавської підготовки та відсутність ефективних методів розвитку ансамблевого метро-ритмічного чуття.

Створення педагогічних умов надасть необхідний ґрунт для найефективнішого впровадження методики розвитку метро-ритмічного чуття студентів під час музикування в ансамблі українських народних інструментів направлених на підготовку майбутніх учителів музики до їх професійної музично-педагогічної діяльності як організаторів різноманітних інструментально-ансамблевих, вокально-інструментальних та інших музично-виконавських колективів, вплинуть на вирішення поставлених цілей та завдань.

Метою статті є визначення та обґрунтування необхідних педагогічних умов для розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики під час навчання у закладах вищої освіти в умовах занять в ансамблі українських народних інструментів.

Визначення поняття педагогічних умов організації освітнього процесу представлено у наукових доробках Т. Гуцан, Н. Духаніна, Т. Каминіна, Є. Рибалко, В. Стасюк, Є. Хриков, О. Федорова.

Однією з головних ознак результативності освітнього процесу є вплив особистості вчителя на формування особистісних якостей майбутніх учителів, становлення їхнього професіоналізму, стимулювання до впровадження ідей музичного розвитку дітей, зокрема розвитку метро-ритмічного чуття в рамках ансамблевого музикування. Ідеї значущості постаті особистості вчителя у навчально-виховному процесі належать видатним вітчизняним педагогам: О. Сухомлинському, К. Ушинському, М. Фіцулі, музикантам-педагогам – Я. Ростовському, О. Гольденвейзеру, Л. Арчажніковій, О. Олексюк, О. Щолоковій та ін.

Поняття “педагогічні умови” науковці трактують по різному. В низці дисертаційних дослідженнях поняття “педагогічні умови” розділяють на “педагогічний процес” та філософське трактування поняття “умови”. Центральним поняттям тут є поняття “педагогіка” – наука виховання і навчання. “Умову” у великому тлумачному словнику сучасної української мови розглядають як необхідну обставину “яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-

небудь або сприяє чомусь”. У філософському енциклопедичному словнику “умову” визначають як “категорію, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує”. Категорію “умова” у співвідношенні з педагогікою вживають для окреслення поняття “середовище”, “обставина” чи “обстановка”.

Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізують компоненти технології. Як зазначає Т. Гуцан [5], педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання і містити передбачені компоненти технології формування готовності моделі або технології.

Спираючись на окреслені дефініції, подамо власне розуміння педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття студентів – майбутніх учителів музики в процесі занять в ансамблі народних інструментів – це сукупність обставин спеціально створених на професійно педагогічному рівні, що сприяють побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості студента, направлених на розвиток здібностей, формування емпірично-когнітивного апарату щодо майбутньої музично-професійної діяльності.

Ураховуючи дидактичні принципи, компоненти та різні підходи науковців до педагогічних умов, визначено такі педагогічні умови: особистісні, змістові, методично-технологічні, пропедевтичні.

Особистісні педагогічні умови, пов’язані із суб’єкт-суб’єктною взаємодією викладача і студента, постаттю викладача, керівника ансамблю як власного прикладу для формування особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, професійною компетентністю вчителя.

Педагогіку психологи відносять до соціономічного класу професіоналів: “Людина – Людина”, де основним предметом діяльності є людина, особистість. Цілями праці соціономічної професії є, як зазначає Н. Савелюк [9], вплинути на іншу людину, певним чином змінити її думки, настрої, поведінку або більш стійкі особистісні утворення (зокрема, цінності), така мета пов’язана із гностичними та творчо-продуктивними цілями.

У законодавчій літературі описані вимоги до професійно-особистісних якостей викладача. Так, у Законі України зазначається: Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров’я якої дозволяє виконувати професійні обов’язки у навчальних закладах.

Для акумулювання інформації про особистісно-професійні якості викладача в педагогіці використовується термін “професіограма особистості вчителя”. Термін професіограма перекладається з лат. profession – спеціальність і гр. – gramma – риска, написання. Розшифровується вцілому як ідеальний портрет учителя, зразок, еталон, у якому представлені якості особистості, якими він має володіти, а також знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій [7, с. 23.]

Г. Мешко [7] професіограму вчителя складає з трьох комплексів якостей: 1) громадянські якості; 2) якості, зумовлені специфікою професії вчителя; 3) спеціальні знання, вміння та навички з предмету (спеціальності).

У дослідженні спираємось на розроблені в професійній педагогіці, музичній педагогіці положення В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Фіцули, О. Ростовського, О. Гольденвейзера, Л. Арчажнікової, К. Ольхова, біографічних досліджень видатних диригентів – Є. Мравінського, Л. Гінзбурга.

Постать викладача в педагогіці – це особлива сторінка науково-педагогічних публікацій та видань. Ян Амос Коменський – великий чеський педагог-революціонер європейської середньовікової педагогіки у своїй основній праці “Велика дидактика” визначаючи головне

завдання вчителя – знайти шлях до сердець своїх учнів через велику любов до них: “...якщо вчителі будуть відноситися до учнів з любов’ю, тоді вони легко завоюють їхні серця...” [6, с. 27].

Процес навчання і виховання музиканта – це процес індивідуального впливу викладача, в колективі – художнього керівника, диригента на студента. Як зазначає О. Ростовський: “Ефективність музичного навчання і виховання залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності...” [8, с. 6].

О. Гольденвейзер, згадуючи про особистісні якості вчителя-музиканта, особливу увагу приділяє таким критеріям: висока професійна компетентність педагога; багатий духовний світ який він називає “моральним образом викладача”: “...вчити грати... - не механічна справа. Музика тісно пов’язана з усіма душевними переживаннями людини, в ній мимоволі віддзеркалюється його духовний світ і механічно цьому навчати не можна”; виховання Людини під час навчання музиці; самовиховання та самовдосконалення вчителя; любов до учня; любов до своєї справи: “як би ви не втомилися, ви повинні дати урок так, наче б то вам особливо приємно було б в даний момент займатися саме цією справою” [3, с. 96-98].

Особливу увагу сучасні педагоги-професіонали приділяють і визнають його особливу важливість у сформованості особистісних якостей педагога – педагогічні переконання. Так, В. Сухомлинський [11] зазначав, що педагогічні переконання – духовне багатство особистості, яке формується під час самої педагогічної діяльності. Впровадження в життя навчально-виховних ідей, за К. Ушинським [4], відбувається лише за допомогою педагогічних переконань: “Хоч би які були докладні і точні інструкції щодо викладання та виховання вони ніколи не можуть замінити собою відсутність переконань у викладача... Найголовнішим шляхом людського виховання є переконання, а на переконання можна вплинути тільки переконанням” [12, с. 27].

Наступним беззаперечно важливим компонентом особистісних якостей є професійна майстерність викладача. М. Фіцула структурує професійну майстерність за рівнями: 1) елементарний; 2) базовий; 3) досконалий; 4) творчий [13, с. 20-21].

В оркестровому колективі авторитет керівника є організувальним чинником, концентруючи усі якості керівника. Так, Л. Арчажникова [1] підкреслює, що найчастіше головну роль у досягненні відповідних творчих успіхів колективу відіграє яскравість особистості керівника, його загальна культура та ерудиція, артистизм і захопленість, уміння використовувати під час роботи різноманітні художні інтереси, доброзичливе ставлення до дітей та вміння захоплювати їх своїм емоційним станом.

Формулюючи власне розуміння сутності особистісного компонента педагогічних умов, який виражається у суб’єкт-суб’єктній взаємодії викладача і студента, розглядаємо постать особистості викладача, керівника ансамблю як один з головних чинників професійно-педагогічного впливу на процес розвитку музичних здібностей, прикладом для формування особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до положень сформованих видатними педагогами, відомими музикантами-професіоналами, диригентами одними з найголовніших особистісних якостей педагога, художнього керівника ансамблю є морально-психологічні: любов до дітей [10, с. 3],[13, с. 15]; духовні – педагогічні переконання [4, с. 235],[11, с. 236]; професійно-педагогічні – професійна майстерність, професійна компетентність [1, с. 54-55], [3, с. 96-98]; диригентсько-виконавські: музично-творчі, особистісно-вольові, ерудованість в різних мистецьких сферах, конструктивно-організаційні, дар художнього керівника [14]; виховні: виховання особистості під час навчання музиці [3, с. 96-98], [8, с. 10].

Педагогічна умова – змістовна. Реалізація змістовної педагогічної умови передбачає усвідомлення студентами змісту та завдань роботи ансамблевого колективу та ролі розвитку музично-ритмічного чуття ансамблів.

Умовою успішного навчання, за К. Ушинським [12], є чітке і точне розуміння викладачем мети, предмету та відповідних засобів навчально-виховного впливу на учнів.

Заняття ансамблевого колективу – це, в першу чергу, формування ансамблевого музиканта-виконавця, розвиток його здібностей. Відвідування занять інструментального ансамблю прилучає студентів до кращих зразків музичних творів, вчить сприймати світ та відтворювати його в музичних інтерпретаціях ансамблевого звучання, кваліфіковано висловлювати свої судження з приводу того чи іншого твору, відчувати насолоду від реалізації розвинутого метро-ритмічного чуття в рамках особистих музично-виконавських здібностей під час виконання твору та диригування ансамблем. Разом з тим, перед майбутніми вчителями музики постає важливе завдання – навчитися всебічно реалізовувати власний талант під час навчання у виші і як вчителя музики, і як організатора-гуртківця. Тому необхідною педагогічною умовою для майбутніх учителів музики стане розуміння змісту та завдань роботи ансамблевого колективу як основи майбутньої музично-професійної діяльності. Набуття знань щодо змістовності, форм, етапів роботи в ансамблевому колективі сприяють такі дисципліни, як “Оркестровий клас”, “Інструментознавство та оркестрування”.

Такі передумови разом із практичною діяльністю в ансамблевому колективі стануть належною основою для формування відповідного багажу знань для студентів: різноманітні ідеї створення музично-виконавського колективу; формування складу; підготовка (перед репетиційна) робота керівника колективу; форми занять; етапи роботи з музичним твором; планування роботи репетиційних занять; особливості проведення занять залежно від запланованих організаційних, виховних та творчих завдань із врахуванням відведеного часу репетиційного заняття; складення репертуару відповідно до вікових особливостей ансамблів, специфіки роботи, навчання, які пов’язані із завданнями культурно-просвітницької роботи тієї організації або закладу, в якому функціонує ансамблевий колектив; створення репертуару для такого ансамблевого, оркестрового або іншого музично-виконавського колективу (аранжування, оркестрування).

Отже, інтеграційні процеси в освітньому середовищі традиційного змісту навчання та інноваційних форм організації освітнього процесу вимагають підготовки висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогів-музикантів, які б реалізували свої, знання, уміння здібності в умовах закладів загальної середньої освіти.

Третя педагогічна умова, методично-технологічна, пов’язана з набуттям студентами основ використання форм і методів, що стимулюють розвиток метро-ритмічного чуття; поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу.

Методика (з гр. *methodike*) – 1) сукупність методів, прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; 2) галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності навчання певному навчальному предмету. Технологія (з гр. *tehne* мистецтво, майстерність + ...логія) – 1) сукупність методів обробки, виготовлення, зміна стану, якостей, форми сировини... в процесі виробництва; 2) наука про способи впливу на сировину, матеріали або напівфабрикати відповідними засобами виробництва.

Я. Коменський [6], структуруючи навчальний процес, дає детальну характеристику поняття методу у педагогічній справі. Поняття методу описує, як якісний спосіб досягнення поставлених педагогічних цілей, його сутність, а також вказує можливі варіанти використання технологічних прийомів групування декількох методів. К. Ушинський [12] найвищим ступенем педагогічної майстерності називає педагогічну творчість, яка проявляється у створенні власних методів.

Формування структури методів та прийомів розвитку метро-ритмічного чуття студентів в ансамблі українських народних інструментів повинно виходити із навчально-практичних завдань: 1) формування у майбутніх учителів музики індивідуальних методично-практичних знань роботи з музичним текстом в ансамблевому колективі з використанням різноманітних форм; 2) формування методичних знань з урахуванням майбутньої педагогічної діяльності.

До першої групи відносять методи роботи з музичним текстом. Основою методу – є поетапність опрацювання ансамблевих партій в індивідуальній формі виконання, груповій,

загально-ансамблевій. Використання на заняттях ансамблю варіативної форми співставлення різних партій виконавців, обмін партіями. На етапі читання нот з листа використання методів: словесного пояснення; детального теоретичного та виконавського аналізу музичного тексту; прийомів роботи з музичним текстом (рахування ритмічного рисунку; сольмізація (читання назв нот в ритмі); гра на відкритій струні (або на одній ноті) ритмічного рисунку, що попередньо прораховувався та сольмізувався; сольфеджування); відтворення музичного матеріалу на інструменті. На етапі розучування використання методу “спаринг”, творчо-ініціативний, варіативний; поєднання методів роботи з музичним текстом попереднього етапу з наступним.

В основі методу контролю вірності виконання музичного тексту лежать завдання націленості уваги ансамблістів на виконання конкретних завдань у рамках текстових групувань: фрази, речення, періоду.

Використання методу формування понять функціонального призначення ансамблевих партій, зокрема: мелодії, басу, супроводу, гармонічного заповнення, педалі направлений на розуміння виражальних можливостей звучання ансамблевих партій, їх музично-змістового навантаження в контексті загального звучання ансамблю.

Метою методу словесного пояснення та спрямування уваги на емоційно-образний зміст музичного твору є відтворення ансамблістами задуму композитора за допомогою виконання вказівок диригента щодо метро-ритму, темпо-ритму, ритмо-динаміки, ритмо-агогіки, ритмо-гармонії, ритмо-побудов.

До другої групи відносять методи, спрямовані на самостійну роботу студентів, їх самовдосконалення: самостійне визначення ансамблістом проблемних партій та їх індивідуальне доопрацювання (робота над виконавським самовдосконаленням: використання запропонованих колективних методів роботи над музичним текстом в індивідуальній формі занять); поглиблення та систематизація знань, набутих на практичних заняттях та інших суміжних предметів (спеціалізований інструмент, клас ансамблю, концертмейстерський клас), музично-теоретичних предметів (сольфеджіо, гармонія, муз. література), музично-практичних (оркестрування, аранжування) за допомогою індивідуальних домашніх завдань, а також розвиток умінь використовувати довідкову літературу, навчально-методичну літературу, ресурси мережі Інтернет; формування вмінь самоорганізації, самоконтролю і самокорекції, що виражається в дотриманні навчальних графіків, строків виконання групових та індивідуальних завдань, творчі ініціативи; розвиток пізнавальної діяльності: можливості для написання науково-дослідницьких рефератів, доповідей, статей на запропоновані теми або власні ідеї досліджень.

До третьої групи відносимо методи міжпредметних зв'язків, які виражаються у використанні під час репетиційної роботи в ансамблевому колективі знань, які отримали студенти під час навчання на інших предметах. І, навпаки, варіативне, часткове використання знань, отриманих під час занять в ансамблі на заняттях з педагогічної практики, індивідуального циклу – спеціальності, диригування тощо.

Використання методів, які використовують одночасно в ансамблі та в інших предметах (спеціальність, практика тощо), відповідно до цілей та завдань (наприклад, методи, спрямовані на розвиток метро-ритмічного чуття студентів, методи спрямовані на формування майбутнього вчителя музики).

Четверта педагогічна умова – пропедевтична. Використання пропедевтичного компонента стане базовим для забезпечення ефективності процесу підготовки студента до самостійної професійної діяльності, музично-творчого використання методів розвитку метро-ритмічного чуття у школі.

У довідковій літературі поняття “пропедевтика” (грец. Προπαιδευο – попередньо навчаю, наперед кажу) розглядають як скорочений виклад будь-якої науки в систематизованому вигляді, тобто підготовчий, вступний курс у яку-небудь науку, що передуює більш глибокому і детальному вивченню відповідної дисципліни; 2) попередні поняття, попередні приготування, роз'яснення до якоїсь науки; вступ у науку.

Уперше ідея попереднього (пропедевтичного – підготовчого) навчання була викладена Я. Коменським [6]. У його чотириступеневій школі перша ступінь – “материнська школа” повинна була забезпечити необхідну “чуттєву” підготовку дитини до навчання, розвинути уяву, пам’ять, мову.

До кінця XIX ст. у педагогічній літературі утвердилася ідея відділення пропедевтичного навчання від систематичного. Пропедевтику в педагогіці трактують як безперервність, наступність (послідовна зміна, перехід, передача чого-небудь від попереднього до наступного) і забезпечує ефективність освіти. Так, С. І. Гессен [2] пропедевтичний курс історії в початковій школі розглядав як першу природну ступінь навчання.

Поняття “пропедевтика” охоплює процес підготовки студента до самостійної професійної діяльності, творчого використання знань. Пропедевтика в контексті нашого дослідження є процесом послідовних змін у процесі професійно-особистісного становлення майбутнього педагога-музиканта, а саме: здійснюють як на рівні засвоєння музично-теоретичних знань (терміни та поняття елементарної теорії музики), музично-історичних понять про стилі, жанри, форми, так і на рівні музичного розвитку (розвитку метро-ритмічного чуття, мелодійного, ладового слуху тощо). Заняття в ансамблевому колективі не лише систематизують предметні знання студентів але й сприятимуть пропедевтиці музикування з учнями на уроках музичного мистецтва та заняттях музичних гуртків у майбутній професійній діяльності.

Створення постійної творчої взаємодії викладача та студентів формує у майбутніх педагогів-музикантів потребу й здатність до самоосвіти, самореалізації та самоактуалізації в подальшій професійній діяльності. Також пропедевтика сприяє ознайомленню студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, сприяє осмисленому і системному засвоєнню предметних знань, забезпечує якість самостійної роботи, підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Отже, кінцевою ціллю музичної освіти є формування цілісної системи музично-теоретичних, музично-виконавських, музично-педагогічних знань, володіння методами розвитку музичних здібностей для майбутньої професійної діяльності у студентів.

У результаті дослідження визначені нами педагогічні умови стануть підґрунтям для становлення професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в опануванні ними методики розвитку метро-ритмічного чуття як одного з головних компонентів музичних здібностей студентів вузу. Обрані принципи акумулюють у собі прагнення до вирішення кінцевих завдань щодо ефективності впровадження методичних ідей розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблі українських народних інструментів майбутніх учителів музики та відображають цілісний системний характер даного дослідження.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя /Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / Сергей Иосифович Гессен. Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Гольденвейзер А. Б. Советы мастера // Советская музыка. – М., 1965. С. 95– 02.
4. Грінченко Г. Т. Питання педагогічної майстерності учителя у працях К. Д. Ушинського // Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 231–238.
5. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Гуцан Тетяна Григорівна. – Режим доступу : <http://intkonf.org>.
6. Коменский Я. А. Великая дидактика [Текст] // Изб. пед. сочинения. – Т. 1. – М., 1982.
7. Коменский Я. А. Материнская школа [Текст] // Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М. 1982.

8. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник / Г.М. Мешко.– Київ : Академвидав, 2010. – 197 с.
9. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
10. Савелюк Н. М. Психологія педагогічна: Навчальний посібник. – [Електронний ресурс] / Наталія Михайлівна Савелюк. – Кременець : КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2012. – 288с. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/14552467/> педагогіка психологічна
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Изд. 2-е. – Київ : Радянська школа, 1971. – 243 с.
12. Сухомлинский В. А. О Воспитании. (Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик). Изд. 2-е. – М., Политиздат, 195. – 272 с.
13. Ушинський К. Д. Твори: В 6-ти т. – Київ : Радянська школа, 1952-1955. – Т. 4.
14. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-е вид. / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.
15. Фомин В. С. Евгений Александрович Мравинский: Популярная монография / В.С. Фомин. – М. : Музыка, 1983. – 190 с.

This article defines the concept of pedagogical conditions for the development of metro-rhythmic flair of future music teachers in the process of classes in the ensemble of folk instruments. Based on didactic principles, components and different approaches of scientists to pedagogical conditions, the author determines and justifies such pedagogical conditions as: personal, semantic, educational and technological, propaedeutic.

The author indicates that pedagogical conditions will become the basis for the development of professional and personal qualities of future music teachers in mastering the methods of development of metro-rhythmic feeling as one of the main components of musical abilities of students. Selected pedagogical conditions are directed to the formation of personal qualities, knowledge of the content, forms and methods for the future professional and creative work of the student in the school.

The key point of training students in higher art schools is to prepare them for professional musical and pedagogical activities. Here it is necessary to remind that professional activity of the future music teacher has a double orientation: 1) conducting lessons of musical art; 2) the organization of extracurricular musical activity of pupils (creation of musical ensembles, choirs, etc.). A program of training students as future teachers is developed at the University. It is based on the scientific postulates from different areas of pedagogy, psychology, philosophy, history, etc. Special musical items form the intellectual – musical-theoretical, musical-performing skills, music teaching skills. Along with all the diversity and versatility of the proposed areas of knowledge and accumulation of skills, we often find the unpreparedness of young professionals to the organization of extracurricular group work at school: 1) various techniques that students learn at lectures are not implemented in practice at school; 2) the method of working with the musical text, which was practically used by students in individual classes, is intuitively transferred to collective forms of work, which, accordingly, gives only partial results.

Therefore, the orientation of the student to understand the specifics of collective performance, awareness of the purpose of their activities, obtaining practical knowledge necessary for the organization and work with the ensemble team, and most importantly – the creation of appropriate pedagogical conditions for the functioning of the educational process is one of the central tasks of training future music teachers.

The creation of pedagogical conditions will provide the necessary ground for the effective implementation of the methods of development of the metro-rhythmic flair of students during the music in the ensemble of Ukrainian folk instruments aimed at preparing future music teachers for professional musical and pedagogical activities as the organizers of various instrumental ensemble, vocal-instrumental and other musical-performing groups, will affect the solution of goals and objectives.

Key words: *pedagogical conditions, professional chart of the teacher's personality, substantial pedagogical condition, methodological and technological pedagogical condition, propaedeutics, work in ensemble collective.*

Nataliia Ursu
Наталія Урсу

ILLUSORY-QUADRATURE PAINTING IN THE CHURCH OF ST. NICHOLAS, BISCOPE OF MIRA, IN KAMIANETS-PODILSKYI

ІЛЮЗОРНО-КВАДРАТУРНИЙ ЖИВОПИС У КОСТЕЛІ СВ. МИКОЛАЯ ЄПИСКОПА МІРИ У КАМ'ЯНЦІ-ПОДІЛЬСЬКОМУ

Стаття присвячена мистецтвознавчому розгляду маловідомого розпису каплички св. Домініка у домініканському костелі св. Миколая, єпископа Міри в Кам'янці-Подільському. Досліджується час постання, стилістичні й художньо-композиційні характеристики малярства.

Ключові слова: мистецтвознавство, живопис, домініканський костел св. Миколая, фрески.

Szczególny nastrój panował w kościele poddominikańskim św. Mikołaja bpa Miry w Kamieńcu Podolskim podczas wieczornych nabożeństw. Słońce wysyłało pożegnalne promieni przez niewielkie okno, umieszczone nad chórem muzycznym. W pogodne dni odblaski słonecznych promieni wypełniały wnętrze, dosięgając najbardziej tajemniczych zakamarków świątyni. Odzwierciedlane były one w złoceniach ram, żyrandolach, lichtarzach, sztukateriach, które zdobiły sklepienia i ściany głównej nawy oraz portale kaplic. Wnętrze niejako przystrajało się delikatną złotą mgłą, utkaną z promieni zachodzącego słońca. Ten wspaniały efekt przyciągał uwagę licznych pielgrzymów i wiernych, którzy niejednokrotnie z różnych krańców miasta a nawet z Podola, ściągali do kościoła.

Efekt ów nie trwał długo – około godziny. Wraz z zachodem słońca złotomiodowa aura znikwała.

Pierwsze wzmianki o dominikanach (fratres praedicatores – braciach kaznodziejach) na tych terenach i w Kamieńcu pochodzą z różnych źródeł. Najbardziej jednak wyczerpująco pisze na ten temat historyk zakonu Szymon Okolski w dziele "Russia Florida". Ojciec Szymon wspomina, że siedziba powstała jeszcze przed 1370 rokiem, za książęcych czasów braci Koriatowiczów [4, s. 102]. Zachowane źródła archiwalne mówią, że już około roku 1370 istniał w Kamieńcu kościół zakonu.

W 1420 roku pożar miasta uszkodził zabudowania dominikańskie. Wkrótce jednak świątynia i klasztor zostały odnowione. Pseudobazylikowy układ świątyni oraz cechy architektoniczne (dojrzały i późny gotyk, renesans i manieryzm, baroko i rokoko) wskazują na wspólne rysy podobnych obiektów na północy Niemiec, w Czechach i w Polsce.

Około roku 1596 beneficjentami dominikanów kamienieckich stali się przedstawiciele rodziny Potockich, którzy wzniesli murowany klasztor, a do prawej nawy bocznej (od południa) dobudowali kaplicę kopiałową Matki Bożej Różańcowej. W 1611 roku z funduszy Wojciecha Humieckiego, kasztelana kamienieckiego, powstaje druga kaplica kopiałowa, dobudowana do północnej nawy, o cechach manierystycznych, poświęcona Najświętszemu Zbawicielowi.

Trzecią kaplicę – na cześć św. Dominika – zbudował Paweł Damiecki (herbu Prus) w 1628 r. [6, s. 164], który ofiarował środki na dobudowanie kaplicy ku czci św. Dominika, o czym świadczy tablica, znajdująca się dziś w katedrze kamienieckiej.

Kościół przyozdabiała jeszcze jedna kaplica, znajdująca się pomiędzy prezbiterium a kaplicą św. Dominika w której umieszczone były święte relikwie. Między innymi przechowywano tam cząstkę Krzyża Świętego oraz szczątki świętych Pańskich: św.św. Modesty, Felicysimy, Justyny, Kolumbana, Dezyderiusza, Klary, Tomasza z Akwinu, Iluminata, Jacka, Walentego etc.

Przez ostatnie ćwierćwiecze XVII stulecia Kamieniec przebywał pod panowaniem tureckim. Wszystkie chrześcijańskie świątynie miasta, w tym omawiany przez nas kościół, nowi gospodarze zamienili w meczety.

Wiek XVIII staje się “złotym wiekiem” kamienieckiego budownictwa a kościół przechodzi kolejne renowacje. Najbardziej jednak znacząca, podjęta była w 1737 r. przez Michała Franciszka Potockiego. Nowy kolator aż 17 lat gruntownie odnawiał, przyozdabiał i wyposażał kościół i przyległy klasztor [8, s. 35]. Barącz podaje, iż tylko na wzniesienie klasztoru, oprócz materiałów, Potocki wydał 14000 zł polskich oraz organy, na które wydał 5000 zł. W celu zakupu książek do biblioteki klasztornej, jeździł do Rzymu [1].

W roku 1743 Papież Benedykt XIV podarował Michałowi F. Potockiemu relikwiarz ze szczątkami św. Aleksandra Męczennika. Donator zapraszał wówczas znaczących przedstawicieli w dziedzinie architektury i sztuki.

Prace renowacyjne prowadzone były pod kierownictwem znakomitego architekta Jana de Witte [7, s. 265], ówczesnego komendanta twierdzy kamienieckiej, którego młodszy brat Antoni wstąpił do zakonu kaznodziejskiego w Kamieńcu Podolskim [3, s. 24]. De Witte jest autorem przebudowy i dobudowy wieży kościelnej, piętra klasztornej, etc. Po lewej stronie od wejścia głównego wznosi tak zwany “domek kolatorski”, w którym ostatnie lata swego życia mieszkał kolator (M. Potocki) za nim w roku 1757, 20 marca spoczął pod kaplicą św. Dominika [5, s. 37].

Michał Franciszek opiekuje się także renowacją przestrzeni wnętrza świątyni oraz wszystkimi szczegółami. Na poziomie wysokim profesjonalistycznym, w jedynym stylu rokoka ozdabia sztukateriami nawę główną i boczne, dodaje do gotyckiego wnętrza kanelurowane pilastry, oraz nieco odbiegające od reszty, ale także rokokowe freski w kaplicy św. Dominika.

Wymieniona kaplica (7 x 5,5 arszyn (аршинъ) [8, s. 18]; 6,75 x 5,5 m) w kształcie wydłużonego prostokąta o sklepieniu kolebkowym (wysokości 8,45 m) w wieku XVIII została przyozdobiona malarstwem iluzorystycznym, wykonanym w technice “al fresco”, przypuszczalnie przez znanego malarza br. Józefa Prachtla, trynitarza, pracującego na Podolu w świątyniach trynitarzskich: w Kamieńcu, w Brahiłowie oraz przy niektórych kościołach dominikańskich (jak Szarawka – 80 km na północ od Kamieńca), etc. Wileński historyk sztuki Jerzy Hoppen wspomina o jedynym źródle, książce, modlitewniku ks. Krzyszkowskiego, wydanej w Wilnie r. 1843, która podaje opis prac trynitarza Józefa od św. Teresy o nazwisku Prechtel (Prachtel, Prestel), który urodził się 13 lutego 1737 roku we Wiedniu, gdzie także zdobył nawyki malarstwa ściennego. W roku 1758 w Beresteczku wstąpił do zakonu Trynitarzy [2, s. 151-152]; zmarł w Brahiłowie w roku 1799. “Nie tylko obrazy, a te w wielkiej do podziwienia liczbie, ale też i całe kościoły sam własnoręcznie al fresco malował, miłośników sztuk pięknych talentem swoim zachwycał, a razem i zadziwiał swoją odwagą na wysokich pod same sklepienie rusztowaniach, i wytrwałością w tak trudnej, nudzącej i ciężkiej, najbardziej w optycznym malowaniu podniebień wielkich kościołów pracy; a którą częstokroć, leżąc tylko na wznak, albo w innych przykrych położeniach ciała, odbywać musiał” [2, s. 152].

Pobyt J. Prachtla pod czas prowadzenia renowacyjnych prac w klasztorze trynitarzskim w Kamieńcu, który mieścił się dość blisko od zespołu Dominikańskiego, bowiem przy Rynku Ormiańskim, w odległości kilku domów, nie mogło nie przywrucić uwagę OO Dominikanów kamienieckich. Wówczas w najbliższym otoczeniu dominikanów nie dostrzegamy takiej klasy malarzy, Józef od św. Teresy – jedyny uchwytny malarz trynitarzski II połowy XVIII w. na kresach południowo-wschodnich. Możemy przypuścić, że malowidła w kościele św. Mikołaja (prawdopodobnie już po śmierci (1757 r.) fundatora ostatniego remontu F.M. Potockiego) były wykonani wcześniejsze aniżeli u Dominikanów w Szarówce.

Freski w kościele Dominikanów w kościele Przenajświętszej Marii Panny w Szarówce oglądał Król Stanisław August Poniatowski 1781 roku, powracając z Kamieńca Podolskiego [11, s. 245-246]. Do Szarówki trynitarzskiego artysta zaprosił Ignacy Dulski (1773 r. ?) Styl malowideł Prachtla wyróżniał się oryginalną kolorystyką, która przewidywała osiągnięcie efektów splendoru dzięki harmonii, włączenia złota, kolorystycznych walorów malowidła “al fresco” na kształt kobiercowej faktury, imitacji wyszukanego zielonego marmuru i małachitu. Podobne podejście spostrzegamy przy autentycznych marmuryzowanych portatelach oraz męsach ołtarzy, ambonie i innych komponentach wyposażenia wnętrza, tworzących fakturę drogiego kamienia, mającego szmaragdowy

koloryt powierzchni [9, s. 2826–284]. Świadome łączenie zielonego ze złotem miało transcendentną implikację: triumf życia, nadzieja na zmartwychwstanie, duchowe wtajemniczenie. Podobno do średniowiecznych tłumaczeń Raj miał metaforyczne przedstawienie w kolorystycznym akordzie złotych, zielonych i różowych tonów.

Podobna metaforyczno-enigmatyczna idea brzmiała w aranżowanej iluzorystycznie kaplicy św. Dominika świątyni Kamienieckiej, gdzie głównym akcentem było malowidło z naciskiem na połączenie (porównanie) złota i sztucznie stworzonej teksturze szmaragdowo-malachitowych kolumn.

Iluzorystycznie malowana na ścianach i sklepieniu historia zawiera obraz-opowieść o życiu mnichów dominikanów, cudownym uwolnieniu z więzienia jednego z przedstawicieli Rodziny Potockich z tureckiej niewoli, dokonany przez założyciela zakonu – św. Dominika, obraz którego jest namalowany na sklepieniu kaplicy. Patron kaplicy przedstawiony w glorii, w niebie, na chmurach, w otoczeniu aniołów, pomagających podtrzymywać chrześcijańskie symbole wiary (krzyż, girlandy kwiatów, etc). Iluzorystyczne “al fresco” dozwoliło utworzyć we wnętrzu nowe efekty przestrzenne i perspektywne. Kompozycja pełna pafosu, rokokowej kolorystycznej delikatności, uczucia światła i radości, którzy objawiają się w pełnych życiowej radości obrazach świętych dominikańskich, w skomplikowanej, arcytektonicznie obramiającej główną historię dekoracji. Cały zespół freskowy podobny do wyniosłych działań teatralnych. Tworzenie malowanych obrazów ściennych w stylu iluzjonistycznym na Ukrainie połowy XVIII wieku przypada na okres analogicznego malarstwa w ówczesnej Europie, gdzie jego rozpowszechnienie sięga swego apogeum.

Malowidło sklepienia kaplicy ukazują Apoteozę św. Dominika, otoczonego aniołami i dominikańskimi świętymi. Grupa świętych dominikańskich, przedstawiona mniszkami, stojącymi na balkonie, otoczonym balustradą, zwraca swoje spojrzenie do św. Dominika z prośbami modlitewnymi, o jego pomoc, wstawiennictwo, błogosławieństwo i opiekę dla Zakonu. Treść opowieści malarskiej tzw “Dysputę Świętych”, która jeszcze nie do końca wyjaśniona przez naukowców, wykazuje konkretne wydarzenie i wymaga dalszych badań. Malowidła są wykonane w stylu rokoko z tą samą wirtuozerią jako desiudeporty (overdoor) wejść do innych kaplic kościoła.

Pełny profesjonalizm malarza, doskonała znajomość perspektywy, efekty światłocienia obejmują i łączą wszystkie elementy architektoniczne w iluzorycznym stylu: arki, łukowate wejścia otworów balustrady, wazony z bukietami kwiatów, otwór laterny, w którym można oglądać przestrzeń nieba.

Malowane console podtrzymują iluzjonistycznie zdobiona rame okna. Każdy składnik (element) freski i malowidła w ogóle ma zewnętrzną przestrzeń i głęboki wypukłości obrazu. Każdy składnik freski i malowidła w ogóle pełna głębokiego realizmu, przestrzeni i efektów objętości. Malowidła połowy XVIII stulecia (rokoko) na ścianach, od podłogi do sklepienia kolebkowego, zajmowały bl. 60 m². Freski mieściły na ścianach malowane rozkrepowani w stylu barokowym gzymsy, w oparciu o kapitelach kolumn w porządku kompozytnym. Podwójne kolumny flankują malowany na ścianie cyborium (tsyboriy), na tle którego w centrum ołtarza, w ramie (tumbie) drewnianej, znajdował się główny obraz kaplicy – św. Dominik pełnej długości, malowany w oleju na płótnie. Drewniany ołtarz otoczony iluzjonistycznie malowanym portykiem i flankowany czterema kolumnami o fakturze malachitowej ze złożonymi kapitelami i tympanonem, był pomalowany w kolorach granatu i zieleni. Powyższe umieszczony obraz Papieża, św. Gregorza, otoczony przez 2 duże i 9 mniejszych aniołów. Obraz św. Dominika ozdobiony srebrnym pozłacanym dekorom: promienie wokół głowy, gwiazda na czole, kłamrą na pasie, prętem z 3 części w jednej ręce i książką, z pozłacanym okładem w drugiej. Na zasłonie był obraz św. Franciszka, na ranach (stygmaty) którego zlokalizowane 5 gwiazdek srebrnych złożonych [10, s. 5]. Obraz zdobiony złożonymi promieni srebrnymi i koroną [10, s. 11].

Arka, archiwolt i pilastry, flankujące wejście do kaplicy klasycznie powściągliwy, dobrze zdefiniowane. Nad łukiem – w technice płaskorzeźby umieszczono rokajl w kształcie kartusza, zestawiony z komponentów heroizowanych (włócznie, flagi, itp), połączonych rokokowym dekokrem. Artystyczny wystrój kaplicy św. Dominika wyróżnia ją od nawy głównej i dwóch kaplic renesansowych. Malowanie iluzoryczne kaplicy zrealizowane profesjonalnie, na poziomie, charakterystycznym dla pęzła mistrzowskiej klasy. Jednakowe techniki, elementy formacyjne, proporcjonalne relacje, teatralne iluzoryczne

podanie, manera wykonania, faktura i charakterystyczny szmaragdowo-zielony ze złotem koloryt wskazują na podobieństwo “al fresco” w kaplicy św. Dominika kościoła Dominikanów do fresków kościoła Przenajświętszej Marii Panny w Sharówce, gdzie potwierdzono, że malowanie dekoracji, wykonanał trynitarz mnich Jósef od św. Teresy [11, 245-246]. Niestety, freski XVIII wieku pęzła Prehtlya późnij było poddane niekwalifikowanej restauracji.

W przestrzeni sakralnej poddominikańskiego kościoła św. Mikołaja dostrzec można symbolikę głębokiej wiary, połączoną z teatralnością, właściwą dla stylów baroko i rokoko, akcentującą kruchość i przemijanie świata oraz nieskończoność i wspaniałość jego Stwórcy.

Od roku 1997 kościołem, skazanym wcześniej na unicestwienie na skutek pożaru 1993 r., opiekują się ojcowie zakonu św. Pawła Pierwszego Pustelnika – Paulini.

Spis literatury

1. Barącz S. Rys dziejów zakonu Kaznodziejskiego w Polsce, II t., Lwów, 1861, 432 p.
2. Hoppen J. Malarz Jan Prechtl – brat Jósef od Św. Teresy [in:] Prace i Materiały Sprawozdawcze Sekcji Historii Sztuki i nauk w Wilnie, Wilno, 1938/39, T. III.
3. Hornung Z. Jan de Witte architect kościoła Dominikanów we Lwowie, Warszawa, 1995.
4. Okolski S. Russia Florida Rosis et Liliis, Leopoli, 1646.
5. Prusiewicz A. Kamieniec-Podolski. Szkic historyczny, Wilno, 1915.
6. Setsynskyi E. Horod Kamenets-Podol'skii. Ystorycheskoe opysanye, Kyev, “Typ. S.V. Kul'zhenko”, 1895.
7. Spież I. A. OP. Dominikanie w Kamieńcu Podolskim [in:] Pasterz i twierdza, Kraków – Kamieniec Podolski, 2001.
8. Wizyta w Podolsko-Kamienieckiej Dyecezyi Kościoła Zakonnego WW OO. Dominikanów Kamienieckich, Kam'ianets'-Podil's'kyi derzhavnyi mis'kyi arkhiv (dali – KPDM), F. 685, Rym's'ko-katolyt's'ka dukhovna konsystoriia, Op. 2, sprawa № 58, 1850.
9. Wizyta w Podolsko-Kamienieckiej Dyecezyi Kościoła Zakonnego WW OO. Dominikanów Kamienieckich, KPDM, F. 685, Rym's'ko-katolyt's'ka dukhovna konsystoriia, Op. 4, sprawa № 21, 1823.
10. Wizyta w Podolsko-Kamienieckiej Dyecezyi Kościoła Zakonnego WW OO. Dominikanów Kamienieckich, KPDM, F. 685, Rym's'ko-katolyt's'ka dukhovna konsystoriia, Op. 4, sprawa № 23, 1824.
11. Wołyniak (M. J. Giżycki). Wykaz klasztorów dominikańskich prowincji ruskiej, Kraków, 1923, Cz. 2.

The article examines the little-known paintings of the chapel of St. Dominic in the Dominican church of St. Nicholas, Bishop of Mira, in Kamianets-Podilskyi from the point of view of art criticism. The interior of the church, its characteristic artistic and compositional features are analysed. The history of building of the main castle of the church and four side chapels is briefly given. The role of beneficiary Franz Michał Potocki in the process of restoration of the church after the Turkish invasion is revealed. The head of the restoration work, architect Jan de Witte is mentioned. The paper emphasises on the third chapel devoted to the founder of St. Dominic's Order. The author studies the period of illusory-quadrature painting formation and its connection with Western European art. The assumption about probable authorship, stylistic and artistic-compositional characteristics of painting is proposed. The main dates of life and work of the author of frescoes, the Trinitarian monk Joseph of St. Teresa, are given. The author analyses the scenes depicted on the walls and vault chapels, shows the difference between this building and the decorated earlier chapels of the Rosary of Blessed Virgin Mary and Jesus Christ. The sacred metaphor and deep meaningful symbolism of thematic images are described.

Key words: art criticism, painting, Dominican church of St. Nicholas, frescoes.

Микола Хмелюк
Mykola Khmeliuk

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО СТИЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

FORMING THE PERFORMING STYLE OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHER BY MEANS OF PERFORMING INTERPRETATION

У статті розглядається процес формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами виконавської інтерпретації; висвітлюються етапи формування виконавського стилю; аналізується проблемне поле інтерпретації музичного твору як одного із ключових у музичному виконавстві; визначаються засоби інтерпретації музичного твору.

Ключові слова: виконавський стиль, інтерпретація, засоби виконавської інтерпретації, авторський текст, базовий виконавський комплекс.

В останні десятиліття у пошуках перспективних підходів осмислення музичних явищ музикознавці все частіше досліджують творчу постать виконавця-інтерпретатора як чинник, завдяки якому відбувається соціально-культурна актуалізація музики. Відтак, потужним імпульсом тенденції до універсалізації музикознавчого апарату фігурує розгляд музичних реалій крізь призму творчості музиканта-виконавця. Зокрема, це стосується теоретичного осмислення формування виконавського стилю, творчих аспектів музичного виконавства, типологічних особливостей музично-виконавської інтерпретації, питань, пов'язаних із стильовими особливостями явищ музичного виконавства тощо. За словами Я. Мільштейна, “проблема виконавського стилю є майже найголовнішою, центральною у виконавському мистецтві. Вона торкається самої суті музичного мистецтва, його специфіки, його життя” [6, с. 5].

Проблему втілення стилю у виконавському мистецтві вивчали А. Алексеев, Б. Бородін, Г. Коган, Я. Мільштейн, С. Фейнберг та ін. Науковці вважали, що виконавська інтерпретація повинна витікати з конкретних творчих стилістичних особливостей композиторів. Тракткування стилю в їхніх роботах безпосередньо пов'язується не тільки з ідеями композиторів, але й з індивідуальними особливостями виконавців.

Питання стильової інтерпретації та стильового аналізу музичних творів висвітлені в працях В. Медушевського, В. Москаленка, О. Сокола, С. Тишка, Т. Чередниченко та ін., до проблеми стилю в композиторській діяльності звертались композитори Й. Стравінський, А. Шнітке, Р. Шедрін та ін. Проте проблема формування виконавського стилю не знайшла достатнього висвітлення в наукових дослідженнях

Стиль для виконавця – це світ музичних смислів, що в процесі пізнання-виконання активізує всі сфери людини – фізичну і психічну (інтелектуальну, емоційно-вольову, духовну). Стиль характеризується всією сукупністю виражальних і технічних засобів виконавця, індивідуальним характером фразування, неповторною виконавською манерою, у ньому виявляється світогляд, інтелект, психологічні особливості виконавця. Як зауважив С. Савшинський, “...виконавець накладає на всі твори, що виконує, який би не був їхній стиль, відбиток своєї художньої індивідуальності” [10, с. 48]. Виконавський стиль виступає як історично й культурно обумовлене відображення духовної реальності, що знаходить втілення в адекватній системі художніх засобів.

Важливою рисою виконавського стилю є те, що в будь-якому трактуванні він завжди передбачає єдність і цілісність художніх прийомів. З іншого боку, важливою є також відповідність

виконавських засобів авторському стилю, тобто “стильність” виконання, яка проявляється в уважному прочитанні та відтворенні авторських ремарок, знаходженню потрібної міри та ступеня виконання нюансів, вірній метроритмічній та тембровій характеристиці твору.

Виконавський стиль, як і стиль композитора, залежить від безлічі критеріїв: час, у якому живе певний виконавець, його інтелект, темперамент, характер, ерудиція, смак, і багато інших чинників, які так чи інакше можуть вплинути на індивідуальність. Суть виконавського стилю полягає у поєднанні різних стильових пластів (стиль епохальний, національний, композиторський) крізь призму мислення виконавця. Використання стильового підходу до інтерпретації музичного матеріалу впливає на формування виконавського стилю студента.

Характеристику загальної картини різних напрямів виконавського мистецтва здійснив Г. Нейгауз, виділивши чотири види стилю виконання:

- гра без будь-якого стилю або спотворення композиторського задуму;
- так зване “моргове” виконання, коли авторська ідея вмирає під тиском правил, доктрин, законів;
- “музейна” інтерпретація, більш схожа на стилізацію;
- натхненне виконавство, сучасне бачення авторського задуму [12].

Погляди Г. Нейгауза знайшли відображення у дослідженні О. Катрич. Пропонуючи класифікацію музично-виконавських явищ за стильовим критерієм, дослідниця виходить із співставлення понять “музичне виконання” та “музично-виконавська інтерпретація”.

У музичній енциклопедії поняття “музичне виконання” формулюється, як “творчий процес відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності” [13]. У довідникових джерелах зазначено, що термін “інтерпретація” походить від латинського слова “interpretatio” (тлумачення, розкриття змісту, трактування) і застосовується для оцінки різних фактів, процесів та явищ дійсності. У той час поняття “музично-виконавської інтерпретації” визначається як “художнє витлумачення співаком, інструменталістом, диригентом, камерним ансамблем музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразовими і технічними засобами виконавського мистецтва” [9].

О. Катрич виділяє два типи інтерпретації. Перший тип – “нестильова музично-виконавська інтерпретація” – відбиває “явище музично-виконавської творчості, інтерпретаційні механізми якого функціонують у сферах емоційного та образно-естетичного, не торкаючись тих чи інших аспектів музичного стилю”. Другий тип – “стильова музично-виконавська інтерпретація” – “явище музично-виконавської творчості, інтерпретаційні механізми якого зорієнтовані, насамперед, на осмислення тих чи інших аспектів музичного стилю”. Розмірковуючи над процесами музично-виконавської інтерпретації в ракурсі проблеми музично-виконавського стилю, дослідниця виділяє три різновиди стильової музично-виконавської інтерпретації: стилізована інтерпретація, стильна інтерпретація, виконавська інтерпретація композиторського стилю [3, с. 40].

О. Щербініна, вивчаючи інтерпретацію музичного твору крізь призму стильового феномену, доводить, що на всіх рівнях виконавської інтерпретації зберігається принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю: осягнення композиторського стилю сполучається з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця; декодування авторського тексту супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі; вибір виразальних засобів та технічних прийомів зумовлюється інформацією, що закладена в тексті твору, індивідуальністю виконавця та відповідним культурно-історичним контекстом [12].

Проблема інтерпретації музичного твору є однією з ключових у музичному виконавстві, вона торкається об’єктивно-суб’єктивних аспектів ступеню виявлення авторського композиторського задуму й міри свободи виконавської творчості. Частина педагогів і музикантів-виконавців впевнені в тому, що виконання твору має повністю відповідати задуму композитора, інші дотримуються думки щодо свободи виконавської інтерпретації, зумовленої специфікою музичного мистецтва.

В. Белікова розглядає інтерпретацію як художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується. "Інтерпретація в мистецтві в самому загальному плані являє собою процес і механізм осмислення художніх ідей твору мистецтва в рамках художньої свідомості суспільства, завдяки якому ці твори є включеними в життя", – пише Г. Гільбурдт [1]. Ю. Перов додає: "Тільки стаючи інтерпретованими твори мистецтва переборюють границі свого колишнього існування" [8].

На думку Г. Саїк, інтерпретація музики – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування. С. Мальцев під інтерпретацією розуміє виконавську або авторську концепцію стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування. О. Рудницька розглядає інтерпретацію як "своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної приналежності, рівня розвитку суб'єкта; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності [7].

В. Крицький зауважує, що поняття "інтерпретація", насамперед, передбачає індивідуальне бачення предмета інтерпретації, особистісне ставлення до нього. А виконавську інтерпретацію автор трактує як "результат осягнення предмета тлумачення, що реалізований або який може бути зреалізований у матеріалізованій формі специфічними виконавськими засобами виразності". На його думку, інтерпретація базується на п'яти основних позиціях:

- інтерпретація – результат розумової діяльності, що реалізується в єдності емоційного і логічного;
- інтерпретація формується у процесі осягнення художнього твору і є результатом розуміння його;
- інтерпретація ґрунтується на діях розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення;
- реалізація дії під час художньо-сміслового аналізу як основного способу осягнення художньо-змістовної сутності музичного твору;
- матеріально-звукова реалізація інтерпретації – виконання [4].

Сприйняття виконавцем нотного запису включає в себе як розшифрування точно заданих компонентів музичного тексту, так і особистісно-індивідуальне трактування твору, що реалізується через варіативні параметри виразності. На думку А. Соколова, заданість музичного тексту або незмінний каркас твору – композиторські засоби, тоді як на виконавські засоби композитор лише натякає, а їх вибір належить виконавцю. До виконавських засобів, які залежать від фізіологічних і психофізичних особливостей виконавця, слід віднести темп, агогіку, динамічні характеристики, звуковисотне інтонування, тембр, артикуляцію, туше. А. Кудряшов вважає, що виконавська інтерпретація є діалогічно-творчим процесом актуалізації одного з можливих нескінченних смислів музичного твору. "Не існує двох виконавців, що однаково б відтворили нотний текст" – підкреслює Я. Мільштейн [6, с. 13]. І якщо для композитора нотний текст є кінцевим результатом його творчого процесу, то для виконавця – це відправний пункт в інтерпретації твору. Як зауважив С. Фейнберг, шлях піаніста від першого знайомства з музичним твором до його першого виконання – це лінія, що веде від нескінченного, через кінцеві елементи нотного запису, знову до нескінченного [11, с. 148].

Розуміючи засоби виразності, зафіксовані в нотному тексті, як основу для осягнення, а не об'єктивації, В. Крицький вважає, що засоби виконавської виразності зумовлені не нотним текстом, а задумом інтерпретатора [4, с. 31].

Як зазначає О. Щербініна, "інформативна багатозначність (що відбивається в симультанному сприйманні стильових ознак різних рівнів стильової системи), діалогічна природа музичного твору в сполученні зі суб'єктивністю виконавської інтерпретації, з одного боку, надзвичайно посилює індивідуально-особистісний аспект у процесі вибору засобів виразності,

з іншого – вибір засобів виразності обмежений даними, зафіксованими реально та потенційно в нотному тексті музичного твору, зумовлений його “стильовою ясністю” та контекстом сучасного культурного середовища” [12].

О. Катрич, розглядаючи проблему засобів музичної виразності в аспекті диференціації специфічно композиторських і специфічно виконавських, приходять до висновку, “що істотна відмінність криється не в сфері їхньої сутності (бо і фактура, і динаміка, і артикуляція, і фразування, і гармонія можуть бути віднесені як до засобів виразності виконавця, так і до засобів виразності композитора), а належить сфері їхніх якісних характеристик, які формуються самою природою інтонування композитора і виконавця” [3, с. 34].

Отже, відповідно до теорії й практики інтерпретації музичного твору можемо виділити такі засоби виконавської інтерпретації, що становлять основу формування виконавського стилю студента:

1) авторський текст твору як предмет, що містить у собі сукупність різноманітних об'єктивних характеристик, і являє собою інформаційну базу для виконавця, що створює інтерпретацію даного твору. Виконання об'єктивних вимог музичного тексту передбачає виявлення студентом у виконавській інтерпретації взаємозв'язку культурних традицій та стильових особливостей твору, а також елементів композиторського задуму;

2) авторські ремарки – як засіб спілкування виконавця та композитора, наявні в тексті твору вказівки композитора, що адресовані до виконавця, і виражають авторську волю у втіленні художнього задуму твору. Орієнтуючись на авторські ремарки, студент-виконавець відтворює художній образ твору і запропонований композитором (редактором) шлях його втілення;

3) варіативні параметри виконання. Індивідуально вибрані та індивідуально виражені виконавцем варіативні параметри інтерпретації (темп, агогіка, динаміка, інтонування, тембр, артикуляція, туше) розглядаються як засіб архітектурно-звукового оформлення музичного матеріалу, що являє собою найвищу точку у відтворенні твору. Індивідуальні прийоми використання даних параметрів виявляються у створення виконавцем оригінальної інтерпретації музичного твору і визначають “почерк”, індивідуальний стиль виконавця.

Формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється у два етапи: виявлення інтерпретаторського рішення та створення завершеної інтерпретації.

Перший етап складається з двох рівнів: 1) вибір музичного твору, перше знайомство і розбір його тексту; 2) показ музичного твору, пошук і вибір найкращого інтерпретаторського рішення.

Вибір музичного твору для вивчення в класі основного музичного інструменту – початковий рівень першого етапу формування виконавського стилю інструменталіста – здійснюється у відповідності з вимогами навчальної програми (поліфонія, крупна форма, обробка), потребою професійного зростання студента (освоєння певного музичного стилю, вдосконалення різних видів техніки), а також індивідуальними побажаннями й особистою зацікавленістю студента. Перше знайомство з текстом музичного твору може здійснюватися декількома способами. Наприклад, викладач своїм власним показом здійснює розбір тексту обраного твору. Він може виконувати окремі фрагменти або цілі частини твору, спрямовуючи роботу сприйняття і уяви студента на пошук художнього образу, вказує на можливі варіанти звукового рішення окремих фактурних побудов. Іншим варіантом знайомства студента з музичним твором може здійснюватися завдяки попередньому прослуховуванню запису, причому краще рекомендувати студенту познайомитися відразу з кількома інтерпретаціями цього твору. Студент повинен навчитися виявляти характерні особливості кожної інтерпретації, але в той же час зберігати незалежність та ініціативу в подальшому пошуку власного інтерпретаторського рішення.

Наступний рівень першого етапу формування виконавського стилю включає в себе показ твору, а також пошук і вибір найкращого інтерпретаторського рішення. Основні завдання цього рівня пов'язані з формуванням уміння виявляти конструкцію цілого в музичному творі і розшифровувати в ньому взаємозв'язок культурних традицій і стильових особливостей. Розшифрування стильових характеристик твору пов'язана з виявленням закономірностей

і особливостей композиторського почерку, що безпосередньо впливає на вибір характеру, образного змісту твору та засобів його виразності. Для успішного вирішення цих завдань необхідно активізувати проєктивне творче мислення, в результаті чого форма твору буде розглядатися не абстрактно, а у взаємозв'язку з композиторським задумом. На цьому рівні відбувається побудова плану художнього образу, яка передбачає взаємодію об'єктивних вимог тексту і суб'єктивних потреб студента-виконавця.

Другий етап формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає створення завершеної інтерпретації в процесі вирішення завдань двох взаємозалежних рівнів: 1) удосконалення компонентів базового виконавського комплексу студента; 2) підготовку та здійснення публічного показу твору.

Перший рівень другого етапу складається з трьох компонентів виконавського комплексу студента: пізнавальної, творчої та технічної активності. Пізнавальна активність характеризується здатністю студента до: освоєння форми і логічної структури твору; аналізу змісту конкретного твору, виявлення взаємозв'язку і закономірностей авторських ремарок та авторського задуму, порівняння різних інтерпретаторських рішень, проведення паралелей з іншими музичними творами за принципом побудови форми і викладу його змісту.

У творчій активності студента-інструменталіста проявляються такі здібності, як інтуїтивне осягнення музичного матеріалу; створення різнохарактерних художніх образів; прояв фантазії та імпровізації у втіленні художнього задуму твору; створення неординарної інтерпретації; прояву у виконанні таких якостей як “поетичність”, “свіжість”, “безпосередність”; сприйняття і побудова широкого асоціативного поля. Технічна активність включає в себе здатність до виконання: мілкої (пальцевої) техніки – швидкість, легкість, точність виконання гамоподібних побудов; крупної техніки – сили, витривалості, координації у виконанні арпеджіо і акордових побудов. За словами Й. Гофмана, “техніка – це ящик з інструментами, з якого досвідчений майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно” [2, с. 84].

Завершальний рівень другого етапу пов'язаний із підготовкою та здійсненням публічного показу твору у вигляді концертного або екзаменаційного виступу. Відомо, що сценічне хвилювання розглядається як чітка періодичність п'яти фаз, кожна з яких характеризується своїми психічними особливостями. Перша фаза пов'язана з отриманням звістки про дату концерту або іспиту, сила хвилювання при цьому залежить від підготовленості програми. Друга фаза – передконцертний стан, в якій розрізняється три типи хвилювання: хвилювання-підйом, хвилювання-паніка і хвилювання-апатія. Третя, гостра і коротка фаза – вихід на сцену, четверта – початок виконання, п'ята фаза – післяконцертний стан.

Отже, пошук і вибір студентом варіативних параметрів виконання є індивідуально вираженим засобом архітектурно-звукового оформлення інтерпретації. Сама можливість множинного трактування (те, що умовно можна назвати як “правильне” і “неправильне” виконання) лежить в основі існування феномена виконавського стилю. Для виконавця, музика кожного разу наповнюється новим змістом, інформація, що міститься в музичному творі, неоднозначна і включає в себе безліч можливостей. Не випадково Я. Мільштейн зазначив, що музичний твір живе в безлічі виконавських і слухачьких варіантів. Витоки феномена співтворчості виконавця і композитора породжують множинність варіантів виконавської інтерпретації музичного твору, яка є дуже важливим чинником формування виконавського стилю.

Список використаних джерел

1. Гильбурдт Г. И. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи. Томск : Изд. Томского ун-та, 1984. 197 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва : Музыка, 1961. 224 с.
3. Катрич О. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). Дослідження. Київ – Дрогобич : Відродження, 2000. 100 с.

4. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 180 с.
5. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. Москва : Музыка, 1988 – 236 с.
6. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства. Москва : Сов. композитор, 1983. 266 с.
7. Найда Ю. М. Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних заходів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 233 с.
8. Перов Ю. В. Художественная жизнь общества как объект социологии искусства. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 188 с.
9. Сохор А. Интерпретация // Музыкальная энциклопедия. – Москва : 1974. Т. 2. С. 549
10. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. Москва-Ленинград : Музыка, 1964. – 187 с.
11. Фейнберг С. Я. Пианизм как искусство. Москва : Классика-XXI, 2001. 340 с.
12. Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014. URL: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm> (дата звертання: 25.03.2018)
13. Ямпольський І. Исполнение музыкальное // Музыкальная энциклопедия. Москва, 1974. Т. 2. С. 583.

The article deals with the process of formation of performing style of the future musical art teacher by means of performing interpretation. The essence of the performing style is the combination of different stylistic seams (epochal, national, composer style) through the prism of the artist's thinking. The Use of stylistic approach to the interpretation of the musical material effects on the formation of student's performance style.

The problem of interpreting a musical composition is one of the key issues in musical performance, it affects on objectively-subjective aspects of the degree of revealing of the author's-composer's idea and the degree of freedom of performing art.

According to the theory and practice of interpreting a musical composition the article identifies the following means of performing interpretation, which form the basis of the formation of student's performing style: author's text, author's remarks, variable performance parameters.

The formation of the performing style of the future musical art teacher is carried out in two stages: the identification of the interpreter's decision and the creation of a complete interpretation.

The first stage consists of two levels: 1) the choice of a musical composition, the first acquaintance and analysis of its text; 2) displaying a musical composition, finding and choosing the best interpreter's solution.

The second stage involves creating a complete interpretation in the process of solving the tasks of two interrelated levels: 1) improving the components of the basic student performing complex; 2) preparation and implementation of the public display of the work.

So, the search and selection of the variation of performance parameters is an individually expressed by means of interpretation sound design. The possibility of multiple interpretations underlies the existence of the phenomenon of performance style.

Key words: *formation of the performing style, interpretation, means of performing interpretation, author's text, basic performance complex.*

Хуан Ге
Khuan He

ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

PRINCIPLES OF FORMATION OF PERFORMING MOBILITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

У статті обґрунтовано принципи формування виконавської мобільності студентів із Китаю в процесі вокального навчання. Зокрема: принцип ідеального та еталонного у вокальному виконавстві – передбачає орієнтацію в процесі вокального навчання на вокально-виконавські еталони, важливою особливістю яких є здатність до одночасного поєднання ідеального й матеріального, раціонального й емоціонального; принцип культурної самоідентифікації – передбачає усвідомлене прийняття китайськими студентами культурного світогляду, художньо-образного світу, ціннісних орієнтацій, виконавських норм, сценічної поведінки, мови власного народу та їх збереження культурному середовищі іншої країни; принцип міжкультурного діалогу – спрямовує на вивчення в процесі вокального навчання музичних творів, що належать різним культурам; принцип синтезу співацьких манер – передбачає психологічну готовність студентів до оволодіння традиційними і новітніми вокальними прийомами, притаманними різним манерам співу. Розглянуті принципи забезпечують взаємозв'язок психолого-педагогічної, музично-теоретичної та вокальної підготовки студентів із Китаю.

Ключові слова: виконавська мобільність, вокальна підготовка, діалог, еталон, ідеал, принцип, самоідентифікація.

Серед ключових питань освітнього процесу Інститутів мистецтв першочергового значення набуває проблема формування виконавської мобільності студентів у процесі вокальної підготовки. Саме виконавська мобільність є тим чинником, що забезпечує усвідомлене набуття студентами вокальних умінь і навичок та використання кращих традицій вітчизняної та світової вокальної школи у навчальній практиці. Проблема формування виконавської мобільності особливо гостро постає у процесі підготовки китайських студентів, котрі здобувають музично-педагогічну освіту в Україні, адже їм належить ретельно вивчити досвід української вокальної школи, поєднати його із традиціями китайського вокального навчання і на цій основі виробити власні методичні принципи оволодіння мистецтвом співу.

У дослідженнях вітчизняних та молодих китайських учених розглядалися різні аспекти вокальної підготовки студентів, зокрема питання вокального розвитку (В. Антонюк, Л. Дмитриєв), виховання співацької культури (Ван Тянь, Ван Яньпин), вокальної техніки (В. Юшманов), вокально-сценічної (Ван Лей) та вокально-педагогічної майстерності (Лю Веньцзун). Разом з тим, дослідження сучасного стану вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає визначення принципових засад формування їх виконавської мобільності, що дозволить значно інтенсифікувати процес вокального навчання студентів із КНР у системі музично-педагогічної освіти України.

У науковій літературі принципи навчання визначають як вихідні положення теорії навчання, систему основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [7, с. 234]. У підготовці вчителя музичного мистецтва важливу роль відіграють загальнодидактичні принципи навчання: систематичності та послідовності, науковості, наочності, свідомості та активності, доступності, зв'язку теорії з практикою тощо.

Ключовими положеннями, що визначають успішність функціонування та розвиток вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва є специфічні принципи, основними з яких уважаємо: принцип ідеального та еталонного у вокальному виконавстві, принцип культурної самоідентифікації, принцип міжкультурного діалогу, принцип синтезу співацьких манер. Розглянемо детально кожен принцип окремо з урахуванням його впливу на процес формування вокальної мобільності студентів у процесі вокального навчання.

Формування виконавської мобільності студентів вимагає орієнтації на принцип ідеального та еталонного у вокальному виконавстві, адже в його основі лежить універсальний механізм трансформації ідеального у форми матеріального втілення, у нашому випадку – це створення і виконання вокальної музики. У результаті такої трансформації з'являються вокально-виконавські еталони, важливою особливістю яких є здатність до одночасного поєднання ідеального й матеріального, раціонального й емоціонального. Відзначимо, що у системі філософських категорій ідеальне посідає одне з провідних місць. Його тлумачення має давню історію. Так, Конфуцій розробляє концепцію ідеальної людини, благородного мужа не за походженням, а завдяки вихованню в особі високих моральних якостей та культури. Центральним поняттям конфуціанства є “жень” (гуманність), що виступає еталоном соціальних і етичних взаємин людей [8].

Науковці відзначають, що природа мистецьких ідеалів має водночас ідеальне походження і матеріальне підґрунтя, оскільки вони виникають на основі мистецьких феноменів, що реально існують, хоча й несуть у собі ідеальний зміст, який отримав певну форму вираження засобами того чи іншого виду мистецтва.

З аксіологічних позицій ідеал та еталон у мистецтві трактують синонімічно – як еталонний образ у процесах оцінювання, порівняння, зіставлення, протиставлення, моделювання мистецьких творів. Проте, значення мистецьких еталонів у вокальній практиці виходить за межі їх призначення як стандартів, моделей, аналогів, що використовують для порівняння з іншими творами. Відтак, еталон у вокальному мистецтві є уособленням характеристик мистецьких феноменів. Ототожнюючись з ними на практиці, перетворюючись таким чином на ідеал прагнень співака в процесі його творчої діяльності, еталони стимулюють виникнення нових творів мистецтва та їх інтерпретацій.

Важливу роль у процесі вокальної підготовки студентів із Китаю відіграють звукоідеали виконавства – еталонні комплекси виконавських властивостей, в основі яких засоби музичної виразності, використовувані як зразкові моделі для наслідування й відтворення у виконавській практиці. В цьому контексті аналіз виконавської творчості провідних співаків надає можливості для визначення еталонної виконавської версії-усталеного у виконавській практиці уявлення про конкретну зразкову форму виконання, сформовану в результаті аналізу еталонних виконавських версій, що відповідають колективному образу ідеального виконання.

На переконання М. Кононової, дослідження природи звукоідеалів виконавства – усталених у суспільстві еталонних виконавських версій, типів виконавських інтерпретацій тощо – дозволило визначити, що в процесі їх утворення та функціонування важливу роль відіграють узагальнені в суспільній свідомості особливого роду образні структури – жанрово-стильові еталони виконавства. Вони є ідеальною конструкцією, яка водночас є втіленням найвищого ступеню цінності, зразком для наслідування та критерієм виконавської майстерності музиканта. Таким чином, жанрово-стильовий еталон можна трактувати як усталений у виконавській практиці цілісний образ виконання музичного твору, заснований на поєднанні стабільних (жанрових) і варіативних (стильових) елементів та підпорядкований досконалім технології застосування виконавських виражальних засобів [1, с. 12,13]. Використання жанрово-стильового еталону, заснованого на традиціях вокального виконавства тієї чи іншої історичної доби як інструменту порівняння, виявляється ефективним у формуванні виконавської мобільності студентів, адже впливає на створення різних інтерпретаційних версій із використанням вокальних прийомів і засобів, притаманних стильовим особливостям різних епох. Не можна не погодитись з думкою Н. Мозгальнової, яка вважає, що вдосконалення і

автоматизація технічних засобів фіксації музики стимулювали процеси розповсюдження еталонних виконавських версій шляхом тиражування аудіо й відео носіїв, стандартизації традицій музично-виконавських шкіл, формування еталонних типів інтерпретації у світовій професійній музично-виконавській практиці [4, с. 61].

Важливого значення в контексті вокальної підготовки китайських студентів набуває принцип культурної самоідентифікації. За свідченням О. Петрецької, проблема культурної самоідентифікації міститься, передусім, у свідомому сприйнятті культурних норм, зразків поведінки, системи цінностей і мови як засобу їх фіксації та трансляції, усвідомленні свого “Я” з позицій культурних характеристик, належності до конкретної етнічної групи, у виявленні лояльності до її традицій та норм, самоототожненні саме з цими культурними зразками [5, с. 21-24].

Прикладом найвищого прояву культурної самоідентифікації може слугувати творчість відомого українського співака Бориса Гмирі, який, будучи на гастролях в Китаї, завжди включав до програмних виступів українські народні пісні та романси на слова Т. Шевченка. Творами з українського репертуару він найчастіше розпочинав концерти, “на біс” виконував українські романси і народні пісні. Цим він прагнув підкреслити своє національне походження і безмежну любов до України, інтегруючи українську музичну культуру у світовий музичний простір. Отже, можна погодитись з думкою М. Розумного, що самоідентифікація виступає центральним елементом самосвідомості сучасних виконавців і пов’язується з відповіддю на запитання “хто Я?”, “Де мої корені?”, з фіксацією своїх досягнень в системі культурних відносин [6].

На переконання музикознавців, культурна ідентифікація – це самовідчуття людини всередині конкретної культури. Вона характеризується суб’єктивним ототожненням себе, перш за все, з культурною традицією та національно-етнічною приналежністю. До найбільш загальних рис, які характеризують культурну ідентичність, відносять: історичну територію; мову, вірування, традиції; культурні цінності; норми і закони, що діють у суспільстві.

Відзначимо, що у зв’язку з активізацією світових цивілізаційних перетворень, прискоренням темпів соціальних і культурних змін, наростає можливість у виборі культурного самовизначення, тобто ототожнення себе з певною національною спільнотою, образом, архетипом, до яких людина відчуває свою приналежність. У зв’язку з цим, самоідентифікації стають мінливішими і короткочаснішими. При цьому, в процесі набуття освіти нові форми самоототожнення накладаються на попередні, можливо, більш глибоко вкорінені форми ідентифікації. Сказане дає підставу констатувати, що формування виконавської мобільності є необхідним і актуальним завданням вокальної підготовки студентів із КНР.

У контексті нашого дослідження, культурну самоідентифікацію студентів із Китаю визначаємо як процес усвідомленого прийняття ними культурного світогляду, художньо-образного світу, ціннісних орієнтацій, виконавських норм, сценічної поведінки, мови власного народу та їх збереження культурному середовищі іншої країни. Призначення принципу культурної самоідентифікації в контексті формування виконавської мобільності полягає саме в тому, щоб допомогти китайським студентам самоідентифікуватись в українському освітньому просторі, адже з одного боку, “культура нації – це щит, який захищає національну та культурну своєрідність, а з іншого – це величезний паркан, який ховає одну культуру від іншої. Рідна культура об’єднує людей, але в той самий час і відокремлює їх від культур інших країн” [3, с. 67]. Разом з тим, аналіз історичного розвитку показав, що упродовж тривалого шляху формування власної національної культури китайський народ, незважаючи на мінливі багатовікові історичні обставини, завжди був відкритим до пізнання культур інших народів. Віддаючи належне надзвичайній працелюбності китайського народу, слід відзначити його унікальну властивість постійно навчатися, вдосконалюватись, сприймати і переймати найбільш цінні та прогресивні досягнення інших народів.

Уважається, що Захід і Схід являють собою два протилежні типи світогляду, світовідчуття, способу буття, дві протилежні типологічні форми культури: діяльну і споглядальну,

інтелектуально-раціоналістичну і образно-поетичну. Проте, інтеграційні процеси змушують нас звільнитися від домінування цієї дуальності задля можливості реалізації в практиці підготовки китайських студентів принципу міжкультурного діалогу. Розглядаючи закономірності культурно-історичного процесу розвитку вокального мистецтва Китаю, Хоу Цзянь констатує той факт, що основою для розвитку діалогових зв'язків є:

- художній простір усередені самої КНР;
- етнокультурні стосунки між регіонами країни;
- взаємини китайської культури з національними культурами сусідніх Азіатських і Європейських держав.

Причому, розвиток зв'язків між культурами на рівні відносин Сходу і Заходу відбувається за тією ж схемою, що й між культурами усередині регіону, тільки в масштабніших розмірах” [10, с. 7,8].

Ураховуючи, що в останні роки чисельність китайських студентів в Україні зростає, і вони є найважливішими іноземцями для вітчизняних освітніх послуг, реалізація у вокальній практиці принципу міжкультурного діалогу є актуальним і необхідним. Завдяки сформованому за тривалий історичний період досвіду взаємної співпраці, між Китаєм та Україною сформувались множинні сприятливі умови для її подальшого стрімкого розвитку, на основі глибокої симпатії та взаємного зацікавлення історією та культурою. В зв'язку з цим у мистецькій науці значного поширення набув напрям, пов'язаний з вивченням міжнаціональних культурних і мистецьких зв'язків, здійснюються спроби схарактеризувати особливості розвитку вокального мистецтва в контексті міжкультурного діалогу українських та китайських митців. Так, у дослідженні Ван І зазначається, що україно-китайський міжкультурний діалог має багатовікову історію. Прикладом тривалого і плідного міжкультурного діалогу автор вважає роботу в Китаї українських співаків та педагогів академічного співу, які відіграли значну роль у становленні та розвитку професійного вокального мистецтва Китаю періоду ХХ – початку ХХІ століття. Від цього часу китайська аудиторія познайомилась із неперевершеним мистецтвом українського академічного співу Петра Лавровського, Марії Машир, Любові Безпечної, Лідії Кравченко та Бориса Гмирі. В результаті такого міжкультурного діалогу у китайському вокальному мистецтві з'явилося чимало першокласних артистів, переможців найпрестижніших і найскладніших міжнародних конкурсів, високопрофесійних педагогів та провідних солістів кращих оперних сцен країни та зарубіжжя [11].

Розглядаючи особливості міжкультурного діалогу, не можна оминати такий його бік як діалог співацьких традицій України та Китаю. Відзначимо, що китайська народна пісенна творчість, так як і українська, зародилась у глибокій давнині, до нашого часу зберегла своє художньо-образне та жанрове розмаїття. В своїх кращих зразках китайська народна пісня відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих відчуттів. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, засобами музичної виразності, тим самим створюючи неповторну своєрідність китайського народного мелосу. Однією з найхарактерніших рис української вокальної музики також є співучість. Співзвучною є й тематика українських народних пісень, що розкриває ставлення народу до природи та її явищ, проте мелодика, спосіб виконання є зовсім іншими і суттєво відрізняється від китайського. Тому вокальна підготовка китайських студентів в українських закладах вищої освіти повинна ґрунтуватись на вивченні українських вокальних традицій, в основі яких методичні системи М. Дилецького, М. Березовського, Д. Бортянського, М. Леонтовича, К. Стеценка та інших. Таке спрямування вокального навчання озброїть китайських студентів різноманітними знаннями, уміннями і навичками, зробить їх виконавсько мобільними у світі музичного мистецтва.

У більш вузькому значенні прикладом міжкультурного діалогу можна вважати народну китайську оперу цзинцзюй. На переконання Хоу Цзянь, у музичному середовищі китайської народної опери слід виокремити внутрішній і зовнішній діалог. Перший є точкою відліку,

основою всіх інших діалогів, що розгортаються в багатоманітній китайській культурі, розчленованих на етнічні субкультури, які потребують взаємних контактів на основі визнання обопільної самоцінності [10]. Крім того, дослідження внутрішнього художнього світу китайської народної опери засвідчує в її музично-жанровій системі діалогічну взаємодію усної емпіричної традиції та традиції письмової, а також діалог ліричних і дієвих образів, діалог форм, діалог формоутворювальних принципів; фактурно-регісторовий, динамічний, образно-тематичний та архітектонічний діалоги.

Отже, розглянуті принципи є взаємодоповнюваними і забезпечують взаємозв'язок психолого-педагогічної, музично-теоретичної та вокальної підготовки студентів із Китаю. Їх необхідно застосовувати не ізольовано, а комплексно. Обов'язкове та повне їх втілення забезпечує ефективність і цілеспрямованість освітнього процесу, сприяє підвищенню якості вокальної підготовки, спрямовує на усвідомлене формування студентами виконавської мобільності.

Список використаних джерел

1. Кононова М. Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. / М. Кононова. – Київ, 2009. – С. 12–13.
2. Лін Хай. Діалог співацьких традицій України та Китаю / Лін Хай // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 7 (194). – Луганськ : ЛНУ, 2010. – С. 126–133.
3. Ляшенко І. Національне та інтернаціональне в музиці. / І. Ляшенко. – Київ, 1990. – 231 с.
4. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця : “Меркьюрі-Поділля”, 2011. – 488 с.
5. Петрецька О.В. Поняття культурної самоідентифікації етнічних груп / О.В. Петрецька // Вісник АПСВ ФПУ. – №2. – 2007. – С. 21–24.
6. Розумний М. Фактори сучасної національної самоідентифікації українців / М. Розумний // Політичний менеджмент. – 2007. – №1 – С. 93–99.
7. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко; за ред. Н.Г. Ничкало. – Київ : Вища шКиїв, 2000. – 380 с.
8. Фэн Юлань Краткая история китайской философии / Фэн Ю-лань : [перевод на русский: Котенко Р. В.] : научный редактор: доктор философских наук, профессор Торчинов Е.А. – СПб. : Евразия, 1998. – 376 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. Шинкарука] – Київ : “Абрис”, 2002. – 742 с.
10. Хоу Цзянь Художній світ китайської народної опери : діалог культур: автореф. на здоб. канд. мистецт./ Хоу Цзянь. – Київ, 2008. – 20 с.
11. Ван І. Концертно-педагогічна діяльність українських співаків у Китаї ХХ-початку ХХІ століття в контексті міжнаціональних зв'язків: дисерт. канд мист / І. Ван. – Львів, 2017. – 190 с.

The article substantiates the principles of formation of performing mobility of students from China in the process of vocal training. The principle of the ideal and reference in vocal performance involves the orientation in the process of vocal education on vocal performance standards, an important feature of which is the ability to simultaneously combine the ideal and the material, rational and emotional. The principle of cultural identity involves the conscious acceptance by Chinese students of the cultural worldview, the artistic and imaginative world, value orientations, performance standards, scenic behavior, the language of their people and their preservation in the cultural environment of another country. The principle of intercultural dialogue directs the study in the process of vocal learning of musical works belonging to different cultures. The principle of synthesis of singing manners involves the psychological readiness of

students to master the traditional and the latest vocal techniques inherent in different manners of singing. The considered principles are complementary and provide the interrelation of psychological-pedagogical, musical-theoretical and vocal training of students from China. They need to be applied not in isolation, but in a complex way. Mandatory and full implementation of them ensures the efficiency and purposefulness of the educational process, promotes the improvement of the quality of vocal training, leads to the conscious formation of students' performing mobility.

Key words: performing mobility, vocal training, dialogue, standard, ideal, principle, self-identification.

УДК 378.011:78.859

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.131-136

Ян Цзюнь
Yang Jun

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

METHODS OF FORMING INFORMATION CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN EDUCATIONAL ACTIVITY

Стаття розкриває шляхи формування інформаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання. Поетапна методика формування інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає такий перебіг педагогічної дослідно-експериментальної роботи: інформативно-орієнтаційний, рефлексивно-усвідомлений, проєктивно-трансформаційний. Перший етап експерименту – інформативно-орієнтаційний – передбачає оволодіння студентами знаннями, поняттями, відомостями щодо інформаційних ресурсів, та їх використання в навчальній роботі. Другий етап експерименту – рефлексивно-усвідомлений – позначено практичною підготовкою студентів до проведення самоаналізу щодо результату навчальної діяльності, можливостей самовдосконалення, набуття вмінь діагностувати рівень інформаційної культури учнів. Третій етап експерименту – проєктивно-трансформаційний – визначається самостійним здійсненням музично-творчої навчальної діяльності учнів, формуванням їх інформаційної культури.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутній учитель музичного мистецтва, навчальна діяльність, поетапна методика, комплекс методів.

Теоретичне обґрунтування проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, доведення важливості інформаційної культури як складової процесу фахової підготовки у педагогічному закладі вищої освіти, зумовили необхідність розробки методики, що сприяє набуттю студентами інформаційної культури як невід'ємного складника культури загалом, їх адаптації до інформаційної діяльності, їх активізації під час оволодіння інформаційними технологіями для здійснення навчальної діяльності, що включає самостійну музично-творчу роботу.

Поняття “інформаційна культура майбутнього вчителя музики” є складовою загальної культури особистості, й розглядається нами як унікальне і специфічне явище. Формування інформаційної культури майбутніх учителів музики, як частини їх фахового розвитку, можливе за умови цілеспрямованого педагогічного впливу. Виходячи з цього, оптимальним для формування інформаційної культури студентів було визначено комплекс педагогічних засобів, що включає: навчальну роботу з різними інформаційними джерелами, використання можливостей

сучасної інформаційної техніки, вивчення методів діагностики рівня інформаційної культури школярів, прослуховування музичних творів.

Методику формування інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва розроблено для студентів II-IV курсів, коли майбутні фахівці вже оволоділи початковими знаннями та фаховими вміннями. Зазначимо, що цілеспрямоване формування інформаційної культури дає змогу оволодіти студентам комплексом навичок, які сприятимуть у подальшому формуванню в них високого рівня інформаційної культури. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у синтезі різних його видів навчальної діяльності студентів, що сприяє набуттю ними фахових компетенцій, необхідних для музично-педагогічної роботи зі сучасними учнями у закладах загальної середньої освіти, підвищуючи рівень їх духовного розвитку. Неможливо обмежити, наприклад, вивчення з учнями загальноосвітньої школи твору мистецтва лише коротким ознайомленням – адже вчитель музичного мистецтва звертає увагу і на зміст, і на історію створення твору, і на особистість автора та виконавця. У свою чергу, не можна ігнорувати необхідність залучення учнів до процесу пошуку необхідної інформації, адже від пошукової активності залежить набуття учнями інтелектуальних умінь для свідомого сприймання й аналізу творів мистецтва. Поглиблюючи свої фахові знання, відстежуючи способи підвищення інформаційної культури, майбутній учитель музичного мистецтва вчиться оволодівати методами впливу на становлення інформаційної культури учнів закладів загальної середньої освіти поступово підвищуючи власний загальнокультурний рівень. Вищезазначені позиції визначили мету створення поетапної методики – сприяти формуванню інформаційної культури студентів.

У ході розробки експериментальної методики навчання майбутніх учителів музичного мистецтва нами було використано такі організаційні форми, як групова та індивідуальна робота. Тому було визначено і розроблено сукупність форм і методів саме такої роботи, яку доцільно застосовувати на заняттях із майбутніми вчителями музичного мистецтва з метою формування інформаційної культури. Водночас, визначення форм фахового навчання тісно пов'язано з методами. Слід сказати, що форма виступає способом організації змісту роботи, а метод – способом досягнення навчальної мети, розв'язання завдань, реалізації змісту навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. О. Биковська зазначає: “Методи навчання є шляхами діяльності педагога і учня, за допомогою якої досягається формування компетентностей. Вони виконують такі функції: навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну і контрольнокорекційну” [1, с. 225].

Перший етап експерименту – *інформативний* – передбачає оволодіння студентами знаннями, поняттями, відомостями щодо інформаційних ресурсів, та їх використання в навчальній роботі. Враховуючи те, що інформаційна культура – це вміння цілеспрямовано працювати з інформацією і для її отримання, обробки і передачі використовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи музичного навчання ми на цьому етапі здійснювали формування уявлень у студентів про спектр, зміст і операційні форми основних інформаційних процесів та базових навичок їх здійснення, насамперед, через спілкування з іншими учасниками освітнього процесу, використання засобів масової інформації, використання світової інформаційної мережі Інтернет тощо. Процес пізнання нового матеріалу передбачав уведення студентів в інформаційне середовище. На цьому етапі було застосовано такі організаційні форми і методи, що спрямовані до залучення студентів до аналізу якості отриманих даних, спонукають їх до визначення доцільності використання цих даних у навчальній роботі над завданням.

Другий етап експерименту – *рефлексивний* – позначено практичною підготовкою студентів до проведення самоаналізу щодо результату навчальної діяльності, можливостей самовдосконалення, набуття вмінь діагностувати рівень інформаційної культури учнів. У процесі практичної роботи з даними студенти засвоюють шляхи, способи та засоби застосування

теоретичних знань на практиці, у них розвиваються вміння та навички використання інформації в навчальних цілях. Практичні заняття включають попередню підготовку студентів щодо використання комп'ютерних технологій у музично-педагогічній галузі, визначення загальної проблеми та її обговорення, практичне розв'язування завдань, їх перевірку. Зокрема, на практичних заняттях здійснюється детальний розгляд окремих теоретичних положень та формується перелік практичних завдань, які необхідно виконати. Це передбачає чітке визначення теми такого заняття, основних питань, місця та ролі такого заняття як структурної одиниці в загальній системі експериментальної методики.

Третій етап експерименту – *трансформаційний* – визначається самостійним здійсненням музично-творчої навчальної діяльності учнів, формуванням їх інформаційної компетентності. На цьому етапі здійснюється моделювання навчальних ситуацій, а студенти виконують самостійні творчі завдання з використанням комп'ютерних технологій та різних інформаційних ресурсів. Також вони можуть презентувати результати своєї музично-творчої діяльності. Цей етап ефективно реалізують тоді, коли студент у сукупності наданих йому неупорядкованих даних не тільки усвідомлює можливу навчальну проблему, а й самостійно її розв'язує. Ми цей етап спрямовували до побудови індивідуальної траєкторії фахового розвитку студентів (з урахуванням специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музики) впродовж навчання на основі результатів навчальної роботи студентів із використанням сучасної інформаційної техніки та інформаційної мережі Інтернет. Конструювання такої прогностичної моделі дозволяє спроектувати сформованість фахових компетенцій студента наділеного інформаційною культурою, визначити домінанту його фахових можливостей і творчих нахилів, актуалізувати саморозвиток за умов використання можливостей засобів мультимедіа та інформаційної мережі Інтернет, сформувати суб'єктну позицію щодо закладення інформаційної культури школярам на уроках музичного мистецтва. До того ж, такий етап передбачає проектування прогностичних і ймовірних моделей закладення основ інформаційної культури школярів на уроках музичного мистецтва.

На початковому етапі роботи було необхідно сформувати у студентів уміння працювати з різною інформацією, вести пошук інформації, користуватися довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, інтернет-ресурсами та здійснювати пошук, збір, зберігання та систематизацію, вживання і перетворення. Адже інформаційна культура особистості передбачає інформаційну діяльність, що спрямована на задоволення інформаційної потреби студентів, та включає сукупність знань, умінь і навичок, пошук, зберігання та аналізу інформації. При цьому сама інформація розуміється як культурна цінність. Важливим у цьому процесі постає забезпечення студентів знаннями щодо особливостей пошукових систем, мови запитів, та уміти їх використовувати для ефективного пошуку в мережі Інтернет. Знання особливостей інформаційних потоків у своїй галузі діяльності сприяє свідомому обираючому потрібної інформації для навчальної роботи. На такому етапі ми спрямовували учнів до раціонального використання отриманих даних, що передбачало набуття вміння робити короткі нотатки, складати план матеріалу, робити вирізки відеофрагментів, збирати навчальну наочність до певної теми.

Невід'ємною складовою при проведенні занять на цьому етапі є проведення консультацій із урахуванням різнобічних навчальних потреб студентів, а саме “Як працювати над виконавськими труднощами у музичному творі”, “Як робити інтерпретацією музичного твору”, “Рекомендації щодо написання анотацій на музичний твір”, “Основні вимоги до структури і оформлення курсових робіт”, “Якою має бути самостійна навчальна робота”, “Навчально-пізнавальна робота засобами мультимедіа. Етапи її здійснення”, “Як швидко і правильно написати конспект”, “Вимоги до скорочення слів”, “Як скласти портфоліо”, “Як розробити музично-творчий захід для школярів та розповсюдити інформацію”, “Як скористатись можливостями “Інтернет” у процесі фахового саморозвитку” тощо.

З метою розвитку у студентів здатності обирати потрібну інформацію ми впровадили метод “Плюси і мінуси”. За допомогою цього методу ми спонукали студентів до здійснення аналізу даних із різних точок зору. Викладач забезпечував студентів однаковою навчальною темою і вказував об’єм необхідної інформації, яку необхідно було знайти та представити за певним планом. Під час демонстрації навчального результату студенти використовують можливості комп’ютера і комп’ютерні технології. Викладач залучає студентів до обговорення позитивних і негативних сторін, під час якого вони висловлюють власні думки, поради щодо доцільного використання певних інформаційних джерел, комп’ютерних технологій, способів пошуку інформації.

Наступний етап організації навчальної роботи студентів за таким методом передбачав залучення їх до самостійної позааудиторної роботи. Для цього студенти отримують навчальне завдання вдосконалити отримані дані з певної теми. У цьому процесі студенти використовують поради інших учасників освітнього процесу, та самостійно шукають шляхи такого вдосконалення. Важливим є використання студентом тих комп’ютерних технологій, яких вони не застосовували минулого разу, і тих інформаційних джерел, які доцільно було б застосувати. Це сприяє набуттю студентом нових умінь, оволодіння деякими комп’ютерними технологіями, що постануть доцільними під час музично-естетичного розвитку учнів.

Необхідність спонукання студентів до осмислення, переробки та систематизації даних передбачає забезпечення їх знаннями щодо структури джерела інформації. Вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва орієнтуватись у таких різних видах джерел інформації як енциклопедії, словники, довідники, науково-популярні видання, навчальні посібники, особисті веб-сторінки, веб-вузли різних компаній, новин, державних структур, електронних виданнях та бібліотеках, інтернет-конференціях сприяє розвитку їх умінь давати оцінку якості мистецької інформації.

Педагогічна робота на такому етапі передбачала спрямування студентів до використання й розвитку інтелектуальних умінь у процесі навчальної роботи з даними. При цьому навчальна активність посилюється за модифікованою методикою Н. Шишкіної [3, 62], завдяки застосуванню методу інтелектуального розвитку, який передбачає застосування прийомів порівняння, аналізу, співставлення. Разом із включенням студента до активної самостійної діяльності з використанням комп’ютерних технологій відкривається і можливість використання сучасної інформаційної техніки. Посилення пізнавального інтересу студента завдяки використанню динамічних об’єктів із новими можливостями комп’ютера, сприяє віднайденню нового та креативного, що у подальшому вплине на якість його музично-педагогічної роботи зі школярами.

Для вироблення спроможності студентів до здійснення оцінки якості інформації було введено метод колективного аналізу даних. Цей метод передбачав залучення студентів до аналізу поданих даних, і на його основі використати набуті знання для обґрунтування доцільності використання цієї інформації для навчальної роботи над музичним твором, або під час музично-естетичного розвитку школярів. У цьому процесі студенти аналізують музичні твори, однак важливим є оцінювання якості отриманої інформації. Як показують наші спостереження, студенти, аналізуючи дані, майже не замислюються над тим, що виконання музичного твору відрізняється не тільки кількістю виконавців, їх розташуванням у просторі, використанням музичних засобів, але й звуковою будовою, інтерпретацією. Це потребує від студентів визначення критеріїв, за якими буде здійснена оцінка даних. Навчальній роботі студентів передувало пояснення викладача, що на прикладах декількох відеофрагментів розкриває студентам доцільність здійснення такої оцінки даних. Безумовно, важливим є джерело такої інформації, оскільки часто від джерела інформації, кваліфікації її авторів, співавторів залежить і рівень якості даних. Багаторазові повторення перегляду фрагментів відеоматеріалу уможливають усвідомлення студентами важливості врахування деталей, використання набутих фахових

знань у цьому процесі. Як правило, такі повторення необхідно виконувати з використанням навчальних завдань для студентів, які спрямовані на виявлення особливостей переглянутого відеофрагменту, вироблення нової ідеї, трансформації даних, комбінації даних. Використання прийому акцентування сприяє загостренню уваги студентів на навчальній проблемі. Організація навчальної роботи студентів за цим методом здійснювалась так. Спочатку викладач пропонує студентам переглянути певний відеоматеріал, а потім розподіляє студентів на малі групи (3-5 осіб) та забезпечує кожному групі нотним матеріалом для навчальної роботи. Під час самостійного опрацювання даних студенти кожної групи разом опрацюють “Таблицю аналізу даних”, до якої студенти вносять отримані результати. До першої графі таблиці студенти записують назви музичних творів та відомості щодо авторів. Далі необхідно визначити якість поданих даних, указати недоліки чи відмінності даних. Заповнення наступної графі “Особливості відеоматеріалу” потребує запису думок студентів щодо виявлених особливостей під час перегляду відеоматеріалу. У наступній графі необхідно записати нові ідеї щодо використання отриманих даних у навчальній роботі над даними музичними творами. Після заповнення таблиці учасники висувають одного з представників групи для оголошення досягнутого навчального результату.

Продовжуючи далі сприяти набуттю студентами вмінь оцінювання якості мистецької інформації, ми спиралась на розуміння того, що для обробки, розуміння, оцінки майбутніми вчителями музичного мистецтва даних потрібна активна робота їх аналітичного мислення, як на абстрактно-логічному рівні, що передбачає аналіз, синтез, узагальнення, порівняння даних тощо, так і на основі психічних механізмів художнього сприйняття, що передбачає залучення уваги студентів, асоціації, фантазія, музичної інтуїції. Результат такої діяльності уможливорює створення художнього образу музичного твору, його осмислення. Оскільки оцінювання інформації не може існувати без осмислення її сутності, що виражається в поняттях і судженнях, тому важливим постає цілеспрямований розвиток художнього мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у всіх його різновидах.

Для набуття студентами вміння розрізняти, виокремлювати, визначати та порівнювати елементи музичного звучання як художньо-сміслового вираження музичного образу та здійснення оцінювання нами до методики формування їх інформаційної культури було введено метод свідомої оцінки. За даним методом нами були відібрані 10 пар музичних явищ у вигляді уривків із вокальних, хорових, інструментальних і симфонічних творів, народних пісень тощо. Відбір цих уривків музичних творів здійснювався з урахуванням принципів наочності, подібності й протилежності. Таким чином до першої групи увійшли п'ять пар музичних творів одного автора, що представлені в різних варіантах. До іншої групи увійшли твори за принципом схожості за певними ознаками, а саме: формою, образною сферою, засобами виразності, жанрово-стильовими рисами тощо.

Отже, залучення студентів до групової роботи щодо зіставлення та порівняння різноманітних музичних творів допомогло студентам актуалізувати їх уявлення про закономірності музичного мистецтва, навчальну роботу з даними, закономірності становлення різних видів музичного мистецтва. Завдяки виявленню особливостей художньо-образного змісту музичних творів, визначенню та осмисленню різноманітних аспектів формування образності тими чи іншими засобами художньої виразності це дозволило студентам надати більш об'єктивну оцінку даних. Отже, студенти активно працювали в малих групах за даним методом, відшукуючи дані, творчо переробляючи їх та створюючи навчальну наочність [2].

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія / О. В. Биковська. – Київ : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.

2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Київ : Академ-видав, 2004. – 218 с.
3. Шишкіна Н.О. Ситуативні вправи і ділові ігри – як засоби формування творчої активності та самостійності студентів / Н.О. Шишкіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб.наук праць УДПУ імені Павла Тичини. – Київ : Наук.світ, 2002. – Випуск 4. – С. 53-62.

The article reveals the ways of forming the information culture of the future teacher of musical art in the process of learning. The step-by-step method of formation of the informational culture of future teachers of musical art involves the following course of pedagogical research and experimental work: informative-orientational, reflexive-conscious, projective-transformational. The first stage of the experiment – information orientation – involves the students' of mastering knowledge, concepts, information about information resources, and their use in educational work. The second stage of the experiment, reflexive-conscious, is indicated by the practical training of students to carry out self-analysis of the result of educational activities, the possibilities for self-improvement, the acquisition of skills to diagnose the level of information culture of students. The third stage of the experiment – projective transformation – is determined by the independent implementation of the musical and creative learning activities of students, the formation of their information culture. At each stage a complex of developed methods of forming the informational culture of the future teacher of musical art is offered in the process of learning.

Key words: *information culture, future teacher of musical art, educational activity, step-by-step method, complex of methods.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 378.147.091.31-051:613

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.137-142

Тетяна Бабюк
Tetiana Babiuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' READINESS FOR PROFESSIONAL AND VALEOLOGICAL ACTIVITY

У статті висвітлено сучасний стан підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення валеологічного виховання дітей дошкільного віку. Проаналізовано наукові, ціннісні, нормативні і діяльнісні аспекти валеологічної освіти. Зроблена спроба визначити сутність, компоненти та показники професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Запропоновано педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності педагога.

Ключові слова: здоров'я; здоровий спосіб життя; професійна компетентність; професійно-валеологічна компетентність педагога; вихователь закладу дошкільної освіти.

В умовах сучасної цивілізації багато елементів культури повсякденного життя вступають у протиріччя зі здоров'ям людини. У зв'язку з цим виникає потреба виховання в особистості здорового способу життя. Світовою спільнотою виховання здорового способу життя визначається як процес цілеспрямованих зусиль для створення умов, що сприяють поліпшенню здоров'я і благополуччя [3, с. 24]. Перед сучасною системою освіти поставлено важливе завдання зменшити негативний вплив педагогічного процесу на здоров'я особистості, активно виховувати у неї вміння жити у гармонії із собою і довкіллям. З упровадженням нових інформаційних технологій навчання це завдання не тільки ускладнюється, але й стає більш гострим і актуальним. На думку багатьох авторів, педагоги, які працюють з дітьми дошкільного віку, повинні готувати дітей до життя, виховувати необхідність піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей (Т. Бойченко, Н. Денисенко, Т. Книш).

Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Валеологічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної фахової підготовки в тій її частині, що стосується формування підвалин валеологічної культури вихованців. Фахівець дошкільної освіти як носій валеологічної культури має бути обізнаним у сучасних проблемах збереження здоров'я та ерудованим у галузі валеології, мати розвинену мотиваційну сферу здоров'язбереження, сповідувати валеолого-гуманістичну модель виховання, володіти методикою валеологічного виховання дошкільників.

У сучасній науці наявні значні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-валеологічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики валеологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвинутою валеологічною свідомістю, несформованою системою цінностей та пріоритетів не може повноцінно розвивати нове валеологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Це доводить необхідність корекції змісту й методики професійно-валеологічної підготовки фахівців. Підготовка вихователів здійснюється в Україні у різних типах закладів освіти (педагогічних училищах, коледжах, закладах вищої освіти), зокрема, у ЗВО майбутні педагоги отримують достатньо високий рівень професійно-валеологічної підготовки, але більш теоретичного, ніж практичного плану, що позначається й на якості валеологічного виховання дітей.

Метою статті є пошук нових шляхів підготовки майбутнього вихователя, що забезпечували б поєднання успішного засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу та формування вмінь використовувати набуті знання в професійно-валеологічній діяльності, а також поступове вдосконалення професійності у формуванні в дошкільників здоров'язбереження.

Одне з головних питань, які повинні розв'язати науковці, досліджуючи процес підготовки майбутнього педагога закладу дошкільної освіти у вищій школі, пов'язано з визначенням того показника, за яким може бути визначеною ефективність підготовки, що пропонується. Визначаючи показник, за яким можна відстежити якість підготовки майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя, слід виходити з того, що за час навчання у ЗВО неможливо засвоїти вичерпного обсягу знань і навичок. Обумовлено це, насамперед, тим, що обсяг знань, які мають забезпечувати виконання педагогом вимог своєї професійної діяльності, постійно зростає, оновлюється і принципово змінюється за своїм змістом. По-друге, термін навчання у вищій школі, його насиченість переважно теоретичною підготовкою майже не залишають місця для набуття практичного досвіду в педагогічній діяльності, без чого неможливе усвідомлене, а не формальне, механічне формування досконалих професійно-педагогічних умінь і навичок. Отже, як справедливо зазначають окремі автори, "завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність" [4, с. 52].

Поняття "професійна компетентність" досить широко використовується у теорії і практиці педагогіки. Зазвичай воно використовується, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, якими оволодіває майбутній фахівець, вимогам своєї професії. При цьому мають на увазі, що чим вище ступінь цієї відповідності, тим вище рівень професійної компетентності фахівця. Відсутність такої відповідності засвідчує низьку професійну компетентність фахівця або його повну некомпетентність (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Сицинський). У розумінні В. Сластьоніна та інших авторів, поняття "професійна компетентність" характеризує єдність теоретичної і практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності і констатує його професійність [2, с. 10]. Професійно-валеологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Структурними компонентами професійно-валеологічної компетентності є: база знань (когнітивний компонент) та система дій, що забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

- З урахуванням вимог концепції неперервного валеологічного виховання, доробок науковців і практиків зміст когнітивного компонента професійно-валеологічної компетентності педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя виявляється у таких показниках:
- обізнаність із сучасними моделями здоров'я, ознаками його прояву і чинниками, що впливають на здоров'я;

- обізнаність із сутністю “здоровий спосіб життя” людини, його показниками та особливостями прояву навичок здорового способу життя в дітей дошкільного віку;
- обізнаність із шляхами і засобами виховання в дитини навичок здорового способу життя. Операційний компонент виявляє себе у таких показниках:
- уміння визначати стан здоров’я дитини за ознаками його прояву;
- уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на здоров’я дитини;
- уміння розробляти і впроваджувати форми і методи виховання в дитини навичок здорового способу життя.

Р. Шологон і Б. Подскотський на основі багаторічних спостережень стверджують, що значна частина вихователів не має фундаментальних знань, які визначають їх як фахівців високого рівня щодо проблем зміцнення здоров’я дитини. Проведений цими науковцями аналіз обізнаності вихователів виявив, що більшість фахівців дошкільної освіти під валеологічним вихованням розуміє формування в дітей культурно-гігієнічних навичок. Переважна кількість вихователів відчуває труднощі у валеологічному вихованні через недостатню компетентність у питаннях валеології як науки, одностороннє розуміння цілей і завдань валеологічного виховання. Зокрема, спостерігаються організаційно-методичні труднощі, пов’язані з підбором, адаптацією і цілеспрямованим використанням валеологічного змісту на заняттях з дітьми дошкільного віку.

В Україні діє програма неперервної валеологічної освіти, але дуже малий строк дії програми ще не дозволяє дійти ґрунтовних висновків щодо якості одержаних результатів. Крім того валеологія як навчальний предмет сприймається досить неоднозначно. З’являються критичні статті щодо змісту і методів викладання валеології. Натомість ніхто не заперечує, що валеологічні знання потрібні. Адже валеологія – це не просто навчальний предмет, а своєрідна філософія здорового способу життя, це той предмет, який має дати дитині не тільки знання про власний організм, але й сформувати навички життя у напрямку зміцнення та збереження здоров’я. У зв’язку з цим виникає ще одна проблема: недостатньо підготувати педагога з цього напрямку, треба щоб валеологія стала філософією його особистого життя.

Методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає розкриття істотних зв’язків і залежностей, які існують між станом здоров’я людини та її способом життя. Методика передбачає включення дітей у різні види діяльності: ігрову, пізнавальну, зображувальну, мовленнєву, дослідницько-пошукову, оскільки запропоновані дошкільникам знання тоді матимуть практичну цінність, коли будуть трансформовані в навички та звички здорового способу життя. А цей процес відбувається лише за умови активного використання дітьми отриманих знань в різних видах діяльності. Основними завданнями дошкільного курсу валеологічного виховання є:

- формування і розвиток основ знань та практичних умінь, необхідних для розуміння багатомірного поняття здоров’я та процесу його зміцнення і збереження у дітей раннього і дошкільного віку;
- здобуття основ знань та практичних умінь у сприйманні й використанні сучасних методик фізичного, психічного, духовного і соціального оздоровлення, виховання зацікавленості досвідом народної оздоровчої системи;
- формування елементів валеологічного світогляду, оволодіння елементарною оздоровчою термінологією;
- доцільне структурування і комплексне подання знань, практичних умінь з оздоровлення людини в різних видах навчальної, ігрової, трудової і побутової діяльності дітей;
- формування у кожної дитини усвідомлених навичок аналізу свого особистого стану з метою своєчасної самопомоги;
- виховання бажання і потреби дітей у використанні набутих практичних знань в оздоровленні членів своєї родини, інших людей.

Професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнювальним показником його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Вирішення завдань, пов'язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Відповідно до цього доцільним буде розглядати професійно-валеологічну компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти як окрему складову його загальної професійної компетентності.

Визнання залежності особистості і її діяльності від суспільних відносин і конкретних умов її суспільного буття, залежності свідомості від діяльності і її якості становить методологічну базу будь-якого дослідження. Для нас визнання цих залежностей відіграє роль не тільки методологічного принципу, але й орієнтира в пошуку умов формування професійно-валеологічної компетентності.

У нашому розумінні процес професійно-педагогічної підготовки складає те суспільне середовище, соціум, у якому студент існує і формується як особистість, опановує навичками педагогічної діяльності і розвиває в собі значимі для даної професії якості і властивості особистості. Очевидно, що залежно від того, яким чином організовано це суспільне буття студента в освітньому процесі, які цінності й еталони діяльності ним засвоюються і привласнюються як особистісно значимі, залежить і якість діяльності, що засвоюється і рівнем активності власного "Я". У нашому розумінні педагогічні умови складають той простір освітнього процесу, в якому студент може здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами педагогічної професії і своїх можливостей у ній. Відомо, що досягнення найвищого рівня в діяльності людини, проблема компетентності і її формування, оптимального зрівноважування суб'єкта діяльності з вимогами об'єкта знаходить своє вирішення у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності.

У процесі формування індивідуальний стиль навчальної діяльності виявляє свою залежність як від специфіки освітнього процесу, актуалізації психологічних якостей особистості, так і від особливостей її включення в постійно повторювані ситуації, що вимагають певної діяльності. Професійне становлення – це становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію, самоствердження у професійній діяльності, спрямовану на створення матеріального достатку й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, що починається із самостійних кроків у період навчання і забезпечує неперервність освіти протягом цілого життя, закладаючи у процес розвитку професійної компетентності механізм самопізнання і самовдосконалення. Самопізнання актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, які, по суті, є усвідомленими потребами, а також передбачає процес цілеутворення внаслідок обрання ідеалу самовдосконалення у вигляді бажаних професійних якостей.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти тривалий час переважала традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого навчального предмета. І зараз є немало тих, хто вважає, що головне у підготовці майбутнього педагога – це повідомити йому суму знань. У традиційних методиках навчання природа цього процесу часто спотворюється. Викладачі прагнуть наукову картину світу просто "пересадити" в голову студента. Тому породжується одноманітність знань і, як наслідок, – формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від самостійності.

Здійснення рефлексії в ситуації педагогічного процесу й у зв'язку з осмисленням педагогом доцільності й ефективності своєї дії щодо вихованця пов'язано з моделюванням педагогічної ситуації, включенням і критичним осмисленням у її змісті максимально мислимих варіантів дій і способів взаємодії її учасників, прогнозуванням можливих результатів цих дій. В умовах сьогодення, педагогічна рефлексія, спрямована на самосвідомість "Я", забезпечує можливість перенесення "Я" у майбутнє на основі критичного аналізу й осмислення наявних знань, особистого досвіду і досвіду інших у педагогічній діяльності. Рефлексія дозволяє суб'єкту встановити

для себе той простір активної дії, межі якого окреслені, з одного боку, властивостями самого об'єкта діяльності, з іншого – ставленням до даного об'єкта своєї діяльності і самого себе іншими суб'єктами, із третього – своїми реальними можливостями як суб'єкта в оволодінні властивостями об'єкта, діяльністю по його перетворенню і установленню взаємодії з іншими суб'єктами. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне визначити третю педагогічну умову як усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання у дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Вирішення завдань, пов'язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Професійно-валеологічна компетентність – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних з вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Педагогічними умовами формування професійно-валеологічної компетентності визначено:

- відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності і механізмів здорового способу життя;
- використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю і усвідомленню студентами власного досвіду здорового способу життя;
- усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на формування у дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Висвітлені педагогічні умови є достатніми і здатні забезпечити успішне формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя без залучення в освітній процес будь-яких додаткових засобів.

Список використаних джерел

1. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : ФиС, 1990. – 206 с.
2. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостёнин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Формування здорового способу життя : навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.
4. Формування здорового способу життя молоді : проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.

Modern science is characterised by the significant researches on the issue of training future specialists in preschool education to professional and valeological activity, but some of its aspects are still vital. The article describes the current state of training future teachers of pre-school educational institutions to perform valeological education of preschool children.

The scientific, value, normative and activity aspects of valeological education are analyzed. It was made the search of new ways of training future preschool teachers, ensuring the combination of successful mastering of the disciplines of the psycho-pedagogical cycle and the formation of skills to use the acquired knowledge in professional-valeological activity, as well as gradual improvement of professionalism in the formation of pre-schoolers' health-improvement.

It has been made an attempt to determine the essence, components and indicators of professional and valeological competence of future pre-school teachers. The current state of work of preschool teachers in valeological education within pre-school institutions is analysed; organizational and methodological difficulties related to selection, adaptation and purposeful use of valeological content at the classes with children

of preschool age are revealed. Solving the problems of valeological education, in particular, the formation of children's healthy lifestyle limits the scope of preschool teacher's professional competence and specifies it.

Professional and valeological competence is an integral part of the teacher's general professional competence, which specifies his theoretical and practical training to solving problems of forming pre-schoolers' healthy lifestyle. The pedagogical conditions for the formation of the teacher's professional and valeological competence are given.

Key words: health, healthy lifestyle, professional competence, teacher's professional and valeological competence, preschool teacher.

УДК 378.091.12:82-053.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.142-147

Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИГОЮ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ОГІЄНКА

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORK WITH A CHILDREN BOOK IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF IVAN OHIENKO

У статті висвітлено науково-методичні аспекти роботи з дитячою книгою у початковій школі крізь призму педагогічних поглядів Івана Огієнка; названо методичні праці, які стосуються дитячого читання; розкрито сутність окремих із них; виявлено можливості їх використання у практиці дошкільної освіти.

Ключові слова: Іван Огієнко, педагогічна спадщина, духовна культура, рідна мова, дитяча книга, художнє слово, методичний доробок.

Початок ХХІ століття ознаменувався утвердженням державного суверенітету України, відродженням культури українського народу, освіти і духовності. З погляду на минуле, з'явилася можливість об'єктивно оцінити і переосмислити науково-педагогічні надбання багатьох учених, мислителів, педагогів, серед яких особливе місце займає педагогічна спадщина Івана Огієнка, центральна ідея якої – духовна культура українців, їх національна свідомість.

Важливим засобом у формуванні духовно багатой особистості, громадянина високої культури з широким кругозором, творчими здібностями і високими моральними якостями завжди була і є дитяча книга, художнє слово. Огієнко вбачав сутність слова у різних аспектах і площинах духовності: слово як буттєвість суцього; слово як елемент матеріалізації свідомості; слово як культурний чинник; слово як образ; слово як символ; слово як синонім творчого доробку особистості. Він стверджував про переконуючу силу слова у виховному процесі, яка сприяє самооволодінню внутрішніми процесами, становленню та розвитку свідомої і відповідальної особистості. [5, с 10-12]. Робота над ідейно-естетичним багатством слова допоможе всім, хто займається навчанням і вихованням підростаючих поколінь, сформувати в дітей знання, уміння і навички літературознавчого, естетичного й етичного характеру, забезпечити засвоєння вікових цінностей і підготує до самостійної зустрічі з мистецтвом слова як у сфері освіти, так і поза її межами. Під впливом літературного твору розвивається емоційна й інтелектуальна чутливість, формуються громадянські, ідейно-моральні позиції і погляди, естетичні смаки, переконання і потреби, прагнення до наслідування високого ідеалу. Тому

звернення до науково-методичних напрацювань Івана Огієнка щодо роботи з дитячою книгою є актуальним для сучасної освіти, зокрема її дошкільної і початкової ланок.

На часі наукова спадщина Івана Огієнка досліджується у різних напрямках: науково-педагогічний (А. Алексюк, Н. Ничкало, В. Майборода, А. Марушкевич, Г. Сагач, М. Левківський, Б. Кобзар, С. Болтівець, Г. Опанасюк, Л. Ляхоцька, Т. Роняк та інші); джерелознавчий та бібліографічний (В. Ляхоцький, О. Музичук, С. Гальченко, З. Тіменик); видавничий і редакторський (Т. Ківшар, Ф. Погребенник, М. Тимошик); богословський (А. Колодний, З. Тіменик, Л. Філіпович); мовознавчий (А. Бурячок, Г. Стрельчук, Л. Бондарчук); літературознавчий (О. Мишанич, Є. Сохацька, В. Мацько); втілення національної ідеї (М. Жулинський, А. Качкан, І. Тюрменко). Громадська, духовна, просвітницька діяльність відомого вченого-мовознавця та історика української культури, в період перебуванням його на посаді першого ректора Кам'янець-Подільського університету Івана Огієнка, представлена у працях науковців – членів центру огієнкознавства – Л. Баженова, Н. Гудими, О. Завальнюка, С. Копилова, Р. Монастирської, І. Кучинської та ін. (центр функціонує при Кам'янець-Подільському національному університеті Імені Івана Огієнка).

Різноманітні аспекти роботи з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти і початковій школі висвітлено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених та практиків Г. Беленької, А. Богуш, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, Н. Виноградової, Н. Гавриш, Л. Гурович, Д. Ельконіна, О. Запорожця, Н. Карпинської, О. Кононко, О. Монке, О. Нікіфорової, А. Просенюк, С. Русової, В. Сухомлинського, І. Товкач, Є. Тихеєвої, О. Ушакової, К. Ушинського, Є. Фльоріної та ін. Однак, проблема використання педагогічної спадщини Івана Огієнка в цьому напрямі висвітлена недостатньо.

Мета статті – висвітлити основні методичні положення роботи з дитячою книгою в початковій школі крізь призму педагогічних поглядів Івана Огієнка, виявити можливості використання їх у практиці закладів дошкільної освіти, розкрити сутність окремих із них.

Любов до книги як носія людської свідомості, джерела знань і національного відродження, український вчений, митрополит, політичний, громадський і церковний діяч, мовознавець, історик педагог, дійсний член Наукового Товариства імені Тараса Шевченка Іван Огієнко проніс крізь усе життя. На його думку, духовне відродження українського народу неможливо уявити без животворного впливу рідної літератури на формування основ національної самосвідомості, адже література – один із активних чинників суспільного виховання, що передбачає передусім виховання моральності, загальнолюдської культури, інтелігентності. “Мова, релігія, обряди, епос, народні пісні, мудрість попередніх віків, передання, казки, повір'я, – усе це склало людину, у нас – українця. Це її рідна стихія, її рідна кров” [6, с. 14].

Проблеми освіченості підростаючих поколінь, вироблення в них потягу до книги й формування навичок читацької самостійності завжди турбували І. Огієнка. Вчений був прекрасним методистом-практиком, який постійно намагався допомогти вчителю та учню знайти спільну мову у спілкуванні з книгою – найважливішим надбанням людства. Серед перших його методичних праць, які стосувалися дитячого читання – “Пособие для домашнего и классного чтения”, “Тетрадь для литературного разбора и записывания прочитанных книг” (Київ, 1914), “Тетрадь для списывания и разбора стихотворений и басен” (Київ, 1915), “Тетрадь для записывания прочитанных книг” (Київ, 1916). У цих працях описано “правила виразного читання”, подано рекомендації до самостійної роботи з книгою, аналізу художніх творів, поради до підготовки уроків та виховних заходів. За формою, – це прототип перших в Україні зошитів з друкованою основою, де вміщено запитання й завдання різного рівня складності, завдяки яким можна здійснювати диференційований підхід до навчання. У праці “Бог і світ. Читанка для молоді недільних шкіл та родин. Ч.1.” автор порушує проблеми морального життя у світі, звертається до молоді з проханням перечитати, запам'ятати і зрозуміти норми загальнолюдських цінностей – совість, любов до праці, пошана до старших, відданість Батьківщині.

Ставлення автора до книги як до одного з найцінніших надбань людства, чітко простежується у “Правилах для читачів”, які подано у першому зошиті. Мета означених правил – прищепити школярам любов до читання, виробити навички самостійного користування книжкою. Розглянемо їх.

1. Читання книг навчає нас уму-розуму, замінюючи нам життєвий досвід; окрім цього, воно завжди дає нам високу естетичну насолоду. Тому, читаючи книги, ніколи не поспішайте: нехай навчання буде серйозніше, а насолода глибша.

2. Не можна судити про те, чого не знаєш, тому ніколи не називайте книгу нудною, якщо ви не прочитали її до кінця.

3. Коли ви захоплені книгою, коли вона володіє вами цілковито, намагайтеся бути по можливості уважними, бо це найвищий момент у читанні, і ні в якому разі не поспішайте, не “ковтайте книги”; читання поспіхом, коли враження змінюються одне одним, притупляє почуття, і ви не отримуєте від книги всього, що вона вам могла дати.

4. При читанні жодного слова з книги не повинно бути пропущено. Особливо шкідливо робити пропуск, “ковзати по книзі” у найцікавіших місцях.

5. Не намагайтеся передчасно дізнатися про розв’язку книги: від цього увага слабне, інтерес до книги зникає, – обідати не починають із десерту.

6. Зміст книги – це священна власність того, хто її написав; дуже часто письменник створює книгу з великими зусиллями. Тому завжди знайте та твердо пам’ятайте ім’я автора, який написав книгу, інакше читання ваше схоже на крадіжку.

7. Читання – це праця, корисна та приємна. До всякої ж праці звичка набувається лише постійними вправами. Тому читайте завжди і всюди, де тільки є для цього можливість, – тоді читання стане вашою звичкою, а вона є ознакою висококультурної людини.

8. При читанні жодне слово, жодне речення не повинні залишатися незрозумілими. Тому завжди звертайтеся до словника чи до вчителя за поясненням всього, чого не розумієте. Тільки тоді читання буде навчанням.

9. Не розтягуйте без потреби читання однієї книги на довгий час: від такого читання ви не охопите змісту в цілому й естетичної насолоди отримаєте мало.

10. Читати лежачи дуже шкідливо для очей, та й увага при такому читанні завжди слабне.

11. Не слиньте пальців, коли листаєте книгу: до вас її могла читати хвора людина, і ви можете заразитися.

12. Книга є найвищим скарбом культурного життя людини; тому бережіть її свято і не доторкайтесь до неї брудними руками” [2, с. 57].

Актуальність означених правил є безперечною для становлення дитини-читця. Використання їх у дошкільній практиці потребує втручання дорослого (ознайомити з правилами, пояснити, продемонструвати, довести, переконати), який подає дитині інформацію поступово, невимушено, опосередковано чи безпосередньо залежно від ситуації, мети і змісту роботи, виду діяльності, закріплює її у поведженні з книгою.

У зошиті “Тетрадь для літературного розбору и записывания прочитанных книг” подано короткі біографічні відомості про письменників, твори яких вивчалися за програмою, запитання для аналізу творів. Працюючи з таким зошитом, учні вчать аналізувати художній твір за поданою схемою, що складається із 27 запитань, які можна об’єднати в три блоки: а) бібліографічний аналіз (відомості про автора твору, літературний жанр, дані про книгу...); б) аналіз змісту й системи образів (“Хто з дійових осіб мені найбільше сподобався й чому?”, “На кого з героїв я хотів би бути схожим?”, “Яке враження справив твір?” тощо); в) аналіз мови твору (учні виписували найкращі описи пейзажів, характеристик героїв; заповнювали спеціальний словничок, що мав три рубрики: перша – вислови, що найбільше сподобалися; друга – слова, які потребували уточнення наголосу; третя – слова, що потребували роз’яснення за допомогою педагога або тлумачного словника). Як бачимо, автор надавав великого значення розвитку самостійності мислення учнів, стимулюванню їх емоційних й інтелектуальних проявів. Робота

із зошитами, розробленими І. Огієнком, сприяла засвоєнню учнями необхідних знань про авторів виучуваних творів, формуванню вмінь аналізувати твір, висловлювати свої думки про прочитане, збагаченню лексичного багажу, вихованню культури мовлення. Варто зазначити, що І. Огієнко не був категоричним у своїх педагогічних поглядах: він рекомендував учителям творчо підходити до проблем формування навичок читацької самостійності, використовувати найбільш ефективні методи та прийоми навчання, перевірені власною практикою.

Упродовж чотирьох років (січень 1934 – березень 1937 року) в 39 випусках часопису “Рідна мова” І. Огієнко надрукував ще один посібник для школярів: “Рідне слово. Початкова граматики української літературної мови (для першого року навчання й самоуків)”. У передмові автор зазначав: “Пильнував дати таку книжку, щоб вона була більше до читання та на практичні вправи для вивчення рідної мови...”. Добираючи дидактичний матеріал до своїх посібників, І. Огієнко знайомив дітей з іменами класиків української літератури І. Котляревського, І. Франка, О. Маковея, М. Смотрицького, П. Куліша та інших; наводив зразки кращих поетичних творів Т. Шевченка, Л. Глібова, О. Олеса, сприяючи естетичному засвоєнню школярами українського слова [4, с. 3-8]. Рідна мова, в розумінні педагога і вченого, – серце народу, наріжний камінь його існування як нації, основа духовного розвитку суспільства, його самосвідомості, історичної пам’яті, культури. Закликаючи громадськість берегти українську мову, І. Огієнко вважав, що найпершими учнями його “Рідної мови” мають стати ті, в чиїх руках майбутнє, – діти [3, с. 239]. Саме їм він присвятив значну частину своїх праць, розрахованих на організацію дитячої самоосвіти вдома, у школі, в гуртках. Набутий за роки роботи в освітніх закладах досвід став підґрунтям для написання і таких книг як “Рідне писання”, “Рідне слово” “Українська граматики”. Працюючи з дітьми за цими книгами, вчитель міг розраховувати на успішне засвоєння ними матеріалу, оскільки завдання в них різноманітні, цікаві, з важливим пізнавально-виховним змістом.

Загалом до початку ХХ століття зусиллями вчених, педагогів, письменників, громадських діячів, серед яких і І. Огієнко, було розроблено основні теоретичні засади духовного розвитку школярів засобами художньої літератури, які коротко можна викласти так: читання й аналіз високохудожніх творів, у яких відображаються актуальні проблеми сучасності й виражається світоглядна позиція автора, є активним чинником духовного розвитку школярів; рівень ідейно-естетичного аналізу художніх творів значною мірою впливає на розвиток читацької активності учнів; домашнє читання молодших школярів потребує керівництва з боку дорослих; стихійне читання має негативний вплив на дитину; поєднання пізнавальної й естетичної функцій художньої літератури спроможне зробити читання не лише засобом пізнання навколишньої дійсності, розвитку самостійного мислення, а й формування високих естетичних ідеалів, активної життєвої позиції; особливої уваги потребує відбір для читання лише досконалих в ідейно-художньому плані творів, які здатні здійснювати позитивний вплив на особистість школяра-читача; сучасна вітчизняна педагогічна наука перебуває в постійному пошуку інноваційних технологій, систем навчання, досліджує спадщину наших видатних просвітителів.

Літературна освіта дітей, на думку І. Огієнка, здійснюється і під час свят, фольклорно-календарних традицій, звичаїв українців. У процесі підготовки до них та під час їх проведення діти засвоюють різні форми фольклорних жанрів, пізнають красу рідного слова й мелодійність рідної мови. Лексичний багаж збагачується епітетами, порівняннями, образними виразами, штампами українського мовленнєвого етикету. У них пробуджуються, поглиблюються і закріплюються найкращі якості особистості: творче ставлення до дійсності, кмітливість, працьовитість, ініціативність, діловитість, формуються національні почуття.

Методика ознайомлення дітей із художнім словом, формування читацьких навичок школярів, запропонована І. Огієнком, відзначається багатогранністю, цікавим змістом. Її творче застосування можливе і в практиці дошкільної освіти, зокрема у роботі з дітьми старшого дошкільного. Елементарний аналіз дитячої книги за схемою І. Огієнка збагатить досвід дошкільників бібліографічними, літературознавчими, художньо-мовленнєвими знаннями та вміннями.

Усвідомлюючи роль книги в рідномовній просвіті підростаючих поколінь, і брак друкованих видань українською мовою, як в духовенстві так і в освіті, І. Огієнко у 1935 році здійснює безкоштовне поширення часопису “Рідна мова” на Галичині для настоятелів святих храмів та для дитячих садків. У кількох випусках друкувався текст оголошення: “Просимо дитячі садки, що не мають коштів на купівлю “Рідного слова”, листовно зголоситися до нашої адміністрації за безплатними примірниками”. У друкарні отців василіан було видруковано на замовлення часопису яскраву, у дві фарби, настінну таблицю “Шануймо рідну мову! Десять мовних заповідей свідомого громадянина”. Її також було розіслано передплатникам з проханням вивісити на людних місцях – у школах, читальнях, освітніх установах.

І. Огієнко – знавець і організатор бібліотечної справи. Розуміючи, що освіта народу без книги веде до духовної занедбаності, він багато уваги приділяв створенню бібліотек у тих закладах, де працював. Як почесний куратор вищого початкового училища в Брусиліві в грудні 1915 року комплектом книг заклав у ньому бібліотеку, яку потім не раз поповнював власним коштом. Як член Українського наукового товариства в Києві брав участь у комплектуванні його книгозбірні, а також міської публічної, університетської та просвітянської бібліотек. Як учений і педагог сформував особисту бібліотеку й постійно поповнював її фаховою літературою, уважно слідуючи за бібліографічними новинами – списками, оглядами, рецензіями. Очоловши в 2018 році Кам’янець-Подільський державний український університет, разом з вирішенням організаційних, матеріально-фінансових проблем настирливо дбав про формування університетської книгозбірні – добір кадрів, збирання літератури. В основу бібліотечного фонду, як свідчили сучасниці Софія Русова та Олімпіада Пашенко було, покладено власну книгозбірку [5, с. 13]. За його безпосередньої участі формувалася нормативна база бібліотеки – статуту Бібліотечної комісії, Бібліотечної ради і Бібліотечного товариства; Правила бібліотеки і Правила читальні, які ввібрали і юридично оформили бібліотекознавчі ідеї ректора, напрацьовані й перевірені попередньою практикою.

Отже, плекаючи ідею духовної культури й національної свідомості, Іван Огієнко доклав чимало зусиль для того, щоб українські діти оволодівали елементами грамоти, навчалися і розмовляли рідною мовою, мали змогу користуватися літературою, яка б відповідала їхнім інтересам, віковим можливостям, ідейному спрямуванню суспільства, виконувала освітню і виховну функції, сприяла формуванню всебічно-розвиненої особистості. Його методичні розробки і рекомендації не втратили своєї актуальності і для сучасної педагогічної науки та практики, оскільки мають непересічне значення у становленні сучасної методики роботи з дитячою книгою та навчання читанню дітей не лише молодшого шкільного, а й дошкільного віку як пропедевтики читацької діяльності. У зв’язку з багатогранністю науково-творчого доробку Івана Огієнка перспективи подальших досліджень, убачаємо у дослідженні впливу його освітніх ідей на формування життєвих компетентностей підростаючих поколінь.

Список використаних джерел

1. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка: автореф. дис. канд. пед. наук / І. О. Кучинська. – Київ, 2000. – 20 с.
2. Ляхоцький В. Із педагогічної спадщини І. Огієнка / В. Ляхоцький // Початкова школа. – 1997. – №3. – С. 57.
3. Огієнко І. Українська культура / Іван Огієнко. – Київ : Абрикос, 1991. – 272 с.
4. Опанасюк О. Провідник народу / О. Опанасюк // Рідна школа. – 1992. – № 9-10. – С. 3–8.
5. Прокопчук В. С. Бібліотека Кам’янець-Подільського національного університету: роки становлення й розквіту / В. С. Прокопчук, Л. Ф. Філінюк. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 284 с.
6. Ярмусь С. Феномен Івана Огієнка (Митрополита Іларіона) / С. Ярмусь. – Київ : Вінніпег, 1998. – 26 с.

The directions of Ivan Ohienko's scientific heritage such as pedagogical, source-study and bibliographic, linguistic, national idea embodiment were outlined in the article. The main peculiarities of Ivan Ohienko's views on the role of a book, particularly Fiction, as a means of the personality's spiritual culture formation were revealed. The main Ivan Ohienko's works referring to children's reading were analysed, e. i. "Manual for Home and Classroom Reading", "Copybook for the Literature Review and notes on the Read Books" (Kyiv, 1914), "Copybook for coping and Analysis of Poems and Fables" (Kyiv, 1915), "Copybook for notes on the read books" (Kyiv, 1916). Ivan Ohienko's "reader's rules", "expressive reading rules", advices on independent work with the book and bibliographic and linguistic analysis of Fiction were considered. The before mentioned methodical manuals serve as a prototype of current printed copibooks, which contain questions and tasks of various complexity levels, through which a differentiated approach to teaching is applied.

The article analyses such Ivan Ohienko's works as "Native word. Primary Ukrainian literary language grammar", "Native writing", "Native word", "Ukrainian grammar", in which the author used classic Ukrainian literature works by I. Kotliarevskiy, I. Franko, O. Oles etc. as a basis of exercises for native language studying.

The article shows that I. Ohienko's methodology of developing pupils' reading skills is marked by a multifaceted, interesting content. Its creative application is also possible in practice of preschool education, particularly with senior preschool age children. An elementary analysis of the children book, according to I. Ohienko's scheme, enriches the experience of preschoolers with bibliographic, literary, artistic and linguistic knowledge and skills.

The article also underlines that Ivan Ohienko paid a lot of attention to the establishing of libraries in the institutions where he worked. Being a genuine scientist and teacher, he had formed a personal library and constantly replenished it with professional literature.

Key words: Ivan Ohienko, scientific heritage, spiritual culture, children fiction, methodical work.

УДК: 373.29:37.091.4 Кумон

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.147-151

Ірина Газіна
Iryna Hazina

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: НЕТРАДИЦІЙНА МЕТОДИКА KUMON

INNOVATIONS IN PRESCHOOL EDUCATION: KUMON NON-EVALUATION METHOD

У статті здійснено аналіз методики навчання дітей дошкільного віку, запропонованої японським математиком та педагогом Тору Кумоном. Акцентується увага на історії її створення, суті та особливостях. Розкриваються основні принципи методики Кумон: навчання від простого до складного; успіх із самого початку; зрозуміти все від "а" до "я"; секрет досконалості – в практиці; кожна дитина може це. Суть математичного підходу Кумон полягає в тому, щоб регулярно вирішувати приклади на додавання, віднімання, множення й ділення, базові арифметичні операції. Дитина має рухатися поетапно, вирішуючи завдання до тих пір, поки це не буде відбуватися швидко й легко. Охарактеризовано структуру та принципи побудови робочих зошитів Кумон.

Ключові слова: методика Кумон, Тору Кумон, дошкільна освіта, математика, робочі зошити.

Кожен сучасний педагог, працюючи в системі дошкільної освіти, має бути в постійному пошуку нових форм, методів, прийомів навчання та виховання дітей дошкільного віку. Цього вимагає плинність часу. Змінюється світ, змінюється людство, змінюються і

діти. Уже в дошкільному віці вони легко опановують новітні технології. Їх цікавить усе, що відбувається навколо них. Наше завдання дати їм змогу розвиватися відповідно до часу. Водночас, у період дошкільного дитинства відбувається формування своєрідного фундаменту особистості. І від того, як ми його побудуємо, чим наповнимо, як використаємо усі можливості дитини, закладені у неї природою, залежатиме, якою постане сформована нами особистість у майбутньому.

Ефективність навчання та виховання великою мірою залежить від бажання педагога постійно рухатися вперед, знаходити щось нове, або ж реформувати у сучасні умови забуте “старе”: вивчаючи, переосмислюючи, зважуючи та впроваджувати у свою діяльність. Тому сьогодні ми все частіше звертаємося до авторських методик Б. та О. Нікітиних, М. Зайцева, Г. Домана, Вальдорфської педагогічної системи та системи Монтесорі тощо, які спрямовують навчально-виховний процес на інтенсивний розвиток дошкільника, пропонуючи найефективніші, відповідні віку, методи та форми педагогічного впливу. У цьому випадку доречною є теза Глена Домана, що “мозок дитини з самого народження запрограмований на навчання ... чим інтенсивніше буде навантаження на мозок дитини в перші роки її життя, тим краще розвинеться й інтелект”. При цьому він зауважував, що “...наші діти будуть настільки розумніші, наскільки більше можливостей бути розумними ми їм надаємо” [2, с.123].

Загалом, саме від педагогів та батьків залежить інтелект дитини, від їх професіоналізму, сміливості, здатності допомогти дітям у їх перших кроках на шляху навчання, від того, які їм будуть створені умови навчання, настільки сам процес навчання буде послідовним і цілеспрямованим.

Сьогодні вітчизняні педагоги ведуть пошук методик навчання, найбільш ефективних та максимально адаптованих до вікових особливостей дошкільників. Водночас відбувається активний моніторинг практики дошкільного навчання та виховання, що застосовують в зарубіжних країнах Європи, Азії та Америки.

Однак окремі цікаві та ефективні методи навчання, на жаль, досі не відомі не те, що широкому загалу, а й навіть фахівцям із дошкільної освіти. Вони не завжди знаходять місце у навчально-виховному процесі в закладах дошкільної освіти. Це спричинене як низьким рівнем ознайомлення в суспільстві з такими системами навчання та виховання, а також домінуванням старих стереотипів, породжених ще радянською тоталітарною системою, яка підпорядковувала все навчання і виховання спільним і єдиним завданням й визнавала єдині методи, так і звичайним небажанням багатьох педагогів щось шукати, змінювати, працювати над собою.

Така ситуація повною мірою стосується таких доволі схожих, але й цілком відмінних методів підготовки дітей дошкільного віку до школи, як системи Kumon та Gakken, що виникли в Японії, проте на сьогодні поширилися і здобули популярності в провідних країнах Європи та Америки.

Власне *метою нашої статті* є аналіз змісту, особливостей методики Kumon та основних її принципів.

Система дошкільного навчання Kumon зародилася в Японії, проте на сьогодні у спеціалізованих центрах Kumon за цією методикою займаються 4 млн дітей від 2 до 17 років у 47 країнах світу [5].

Тору Кумон народився в Японії у префектурі Кочі. Після навчання в університеті Осаки, отримав диплом математика й тривалий час працював репетитором, готуючи майбутніх студентів до вступу у заклади вищої освіти. У 1954 році дружина Тору виявила у їхнього сина Такеші в кишені зім'ятій папірець – це був тест із математики, виконаний украй погано. Батько-математик був засмученим “успіхами” сина, відтак вирішив усерйоз взятися за його навчання. Він з'ясував, що причиною неуспішності сина є невідповідне засвоєння матеріалу в молодших класах, що й призвело до проблем із математикою. Щовечора Тору готував для сина сторінку прикладів, які були підібрані відповідно до здібностей Такеші. Розв'язання задач займало близько 30 хвилин. Після того, як навички закріплювалися,

Тору ускладнював завдання, але рівно настільки, наскільки син міг з ними впоратися. Так народився метод Kumon [1].

Перший центр Kumon відкрився в 1958 році. А в 1991 році була випущена програма з навчання читання, в основі якої лежали ті ж принципи, що і при навчанні математики, запропоновані Тору Кумоном.

Сьогодні дошкільна освіта за методикою Kumon надзвичайно популярна в Японії та все більше здобуває визнання у світі. У Японії відвідування кумонівських класів є мало не пугівкою в хороше життя, а наявність у біографії “кумонівської сторінки” – вимогою номер один для роботи у великій компанії. Цілком промовистим є девіз головної сторінки офіційного сайту Kumon: “Школа готує до іспитів. Kumon готує до життя” [1].

У чому ж полягають основні принципи методики Kumon?

Перший принцип – навчання від простого до складного. Семестр у школі Kumon розділений на рівні. Кожен наступний рівень складніший від попереднього. Дитина переходить на наступний етап тільки після того, як повністю закріпить пройдені знання з попередньої теми.

Другий принцип – успіх із самого початку. У центрі Kumon заняття починаються з тієї відправної точки, яка найбільш підходить дитині. Це може бути програма на рівень нижче відповідної програми в школі чи дитячому садку, однак вона має бути засвоєна дитиною на всі 100%.

Третій принцип – зрозуміти все від “а” до “я”. Дитина буде працювати до тих пір, поки не зрозуміє усі деталі, запропонованих завдань.

Четвертий – секрет досконалості – в практиці. Методика Kumon вимагає щоденної роботи. Дитина не тільки навчиться рахувати, множити, але й має зрозуміти саму суть предмета. Це надзвичайно дисциплінує і розвиває посидючість.

Наступний принцип – кожна дитина може це! Т. Кумон переконався на прикладі тисяч своїх випускників, що при грамотному підході (від простого до складного, щоденні вправи, повторення пройденого, нагороди) усі діти можуть впоратися із завданнями програми [1].

Ззовні заняття за методикою Kumon нагадують відомі картки Глена Домана, що вимагають постійного й однотипного тренування. Однак за всією цією щоденною “роботою” дитини лежить вникання в суть предмета: зрозумівши принцип виконання ста однотипних прикладів, дитина зможе виконати сто перший [3].

Суть математичного підходу Kumon полягає в тому, щоб регулярно вирішувати приклади на додавання, віднімання, множення й ділення, базові арифметичні операції. Дитина має вирішувати завдання до тих пір, поки це не буде відбуватися швидко й легко. При цьому важливими є швидкість і точність виконання завдань. Згодом матеріал ускладнюється. Діти опановують більш складні операції з числами. Те, що дитина рухається поетапно, залежно від своїх навичок і здібностей – відмінна риса методики. Діти роблять тільки те, що вони можуть робити. Вони це можуть робити повільно, але вірно, уникаючи зайвих стресів.

Програма Kumon з математики складається з 23 рівнів від рахунку до інтегрального та диференціального числення. Всього в математиці Kumon 460 сходинок, на кожній сходинці 10 аркушів з прикладами – тобто за час проходження математики в школі Kumon необхідно заповнити 4600 аркушів із завданнями [4].

У читанні дитина також рухається поетапно. Тут 22 рівня, які включають у себе: “Дивись, слухай, повторюй”, співставлення слів із картинками, фонетика, приголосні й голосні звуки, будова простих речень, підмет і присудок тощо.

Спочатку дитині показують аркуш із картинкою, на якій намальований, наприклад, автобус. Дорослий каже: “Це автобус”. Дитина повинна повторити слово “автобус”. Як тільки вона зможе чітко й правильно вимовити слово “автобус”, її вчать співвідносити фонетичне “автобус” з графічним “автобус”.

Наступний щабель – дитина має розпізнавати в реченні з незнайомих слів слово “автобус”. Це початкові рівні навчання, далі робота йде по наростаючій.

Т. Кумон уважав, що якщо дитина не бажає вчитися, то її не слід звинувачувати в цьому. Річ у тім, що матеріали, які ми зазвичай використовуємо для навчання дітей в школі, занадто нецікаві, а інструкції – недостатньо зрозумілі. Повтор та регулярні заняття, на думку Т. Кумона, формують необхідні вміння швидко та без особливих труднощів розв’язувати математичні задачі та приклади.

Яким чином проводяться заняття у школі Кумон?

Перед початком занять проводиться діагностика, щоб можна було визначити рівень знань дитини. Бажано, щоб під час діагностики були присутні батьки.

Після запису дитина відвідує центр на регулярній основі, як правило, двічі на тиждень. У дні, вільні від занять, дитина виконує домашні завдання вдома – впродовж 10-20 хвилин.

У класі учні, зазвичай, здають домашні завдання, забирають домашню роботу. Потім вони сідають і вирішують приклади в класі. Поки чекають результатів цього міні-іспиту, займаються різними математичними іграми. За успішно виконану роботу малюки отримують стікери й долари Кумон від інструктора. А потім ідуть додому з отриманими новими домашніми завданнями. Завдання вибирає інструктор відповідно до рівня знань дитини. Завдання подані в спеціальних зошитах [4].

Сьогодні на ринку України з’являються робочі зошити Кумон, які можна легко відрізнити за фірмовим знаком із зображенням обличчя, його називають “Особа, що мислить”.

Загалом робочі зошити побудовані згідно з принципами методики Кумон. Кожен зошит містить захопливі завдання, які формують навички тримати олівець, проводити лінії, вирізати, клеїти, рахувати, писати цифри й букви. Кожна серія зошитів призначена для конкретного досвіду й віку. У кожному зошиті подано 40 завдань, які розраховані на місяць-два занять. Головна умова – займатися щодня, послідовно й потроху, що є надзвичайно важливим. Адже ключовим принципом методики Т. Кумона є послідовне ускладнення, рух від найпростішого до складнішого та найскладнішого. Іншою особливістю робочих зошитів Кумон є акцент не лише на механічне відпрацювання тих, чи інших навичок. Ці зошити привчають дитину до самостійності. Участь батьків в освітньому процесі фактично зводиться до нуля. Завдяки ілюстраціям, дизайну сторінок усі завдання інтуїтивно зрозумілі дитині. Вона відкриває зошит і сама все робить, без підказок з боку.

Зазначимо, що розробники підійшли до створення методичного забезпечення освітнього процесу з притаманною японцям прискіпливістю, врахувавши найменші деталі. Ними досконало продумано відповідно віку учнів розмір зошитів та товщина паперу. Так, зошити для дітей 2 років – маленького формату; зошити для старших дітей – великого. Щільність паперу теж різна. Наприклад, у зошитах для малюків використовують найщільніший папір. Адже якщо папір буде занадто тонким, він може порватися, що засмутить малюка. Він, відповідно, не отримає задоволення від виконаного завдання, що надалі призведе до втрати інтересу до занять. Чим старшою є дитина, тим папір у зошитах тонший. Усе робиться для того, щоб дитині було зручно писати.

Ще одним прикладом продуманості є самі ілюстрації до завдань. З самого початку у зошитах пропонують завдання надзвичайно прості, однак з яскравими ілюстраціями. Це сприяє тому, що дитина сприймає навчання як гру. Чим далі, тим завдання стають складнішими, а ілюстрації – менш насиченими та барвистими. Розробники виходили з того, що чим складніше завдання, тим сильніше дитині потрібно концентруватися і її ніщо не повинно відволікати.

Ще одним цікавим моментом є те, що в зошитах на вирізання дитина не просто вирізає – в кінці у неї виходить якась іграшка, з якою вона потім може гратися.

Робочі зошити Kumon розподілені за віковими групами та розраховані на велику аудиторію дітей від 2 до 8 років. Це розвивальні вправи для найменших, зошити на розвиток логіки, математична серія та зошити з підготовки до школи. Кожен зошит присвячений певному виду діяльності дитини: “Лінії та лабіринти”, “Вчимося малювати”, “Вчимося вирізати та клеїти”, “Вчимося рахувати”, “Вчимо англійський алфавіт”, “Вчимося визначати час”.

Завданням методики Kumon є допомога дітям сформувати навички швидше однолітків, випередити навчальні програми дитячого садка чи шкільних програм.

Система Кумона не залишає байдужих. Є як завзяті послідовники, так і противники. І якщо з боку останніх можна почути про втрачені хвилини життя, про зазубрювання тощо, то прихильники в захопленні вигукують: “Це те, що потрібно. Ми ще нічого не знаходили кращого!!!”

Безперечно, методика Kumon, яка здобула популярність у багатьох країнах світу, має всі підстави для застосування у дошкільній навчальній практиці сучасної України. В умовах реформування галузі та орієнтуванні на найкращий світовий досвід, саме методика Kumon може стати ключовою платформою формування нової особистості нової України.

Список використаних джерел:

1. Даниленко М. Методика Кумона. Медленно, но верно к намеченной цели // <http://www.deti-club.ru/doshkolnoe-obrazovanie-metodika-kumona>
2. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. Москва, 1996. 170 с.
3. Как работает уникальная японская методика обучения детей // <https://deti.mann-ivanov-ferber.ru/.../kak-rabotaet-unikalnaya...>
4. Методика Kumon. Развивающие методики. – Школа семи гномов // <https://shkola7gnomov.ru/parents/.../id/metodika-kumon>.
5. Що таке Gakken, або японські принципи розвитку майбутніх геніїв // <http://www.maminblog.com/2016/03/chto-takoe-gakken-ili-yaponskie-principy-razvitiya-budushhix-geniev.html>.

The article analyses the method of teaching children of preschool age introduced by the Japanese mathematician and teacher Toru Kumon. The focus is on the history of its creation, its essence and features. The main principles of the Kumon method are described: learning from simple to complex; success from the very beginning; understanding everything from “a” to “z”; the secret of perfection is in practice; every child can do it.

The essence of the Kumon mathematical approach is to solve math problems on addition, subtraction, multiplication and division, basic arithmetic operations on a regularly basis. The child must solve the problem until he / she does it quickly and easily.

The fact that children move in stages, depending on their skills and abilities is a great feature of the method. Children do just what they can do. They can do it slowly, but correctly, avoiding unnecessary stress.

The structure and principles of Kumon copybooks are described. Each copybook contains exciting tasks to form the skills of holding a pencil, drawing lines, cutting, using glue, counting, and writing numbers and letters. Each series of copybooks is designed for specific experience and age. The copybooks contain 40 tasks for a month or two classes. The main condition is the regularity and sequence of classes.

The task of the Kumon method is to help children develop skills faster than their peers and overcome kindergarten or school curricula.

Key words: Kumon method, Toru Kumon, pre-school education, mathematics, copybooks.

Вікторія Гальченко
Viktoriia Halchenko

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЄТВОРЧОСТІ Й ЛІДЕРСТВА У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

INTERCONNECTION OF LIFE-CREATION AND LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

У статті розкрито сутність поняття “життєтворчість особистості”; виокремлені складові процесу життєтворчості; охарактеризовані механізми становлення і розвитку творчого потенціалу людини. Особливу увагу зосереджено на взаємозв'язку життєтворчості та лідерства в процесі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: майбутній педагог, дошкільна освіта, самоцінність, життєтворчість особистості, лідерство, творчий потенціал, професійний розвиток.

Сучасний педагогічний процес у закладах дошкільної освіти має ґрунтуватися на психології розвитку дитини дошкільного віку, на ідеї цінності та сенсу її буття. Саме тому основними засадами оновленого базового компоненту дошкільної освіти є:

- визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості;
- збереження дитячої субкультури;
- створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей;
- пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя;
- повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника;
- компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини;
- надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості, формування у дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними;
- формування у дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду [1, с. 2].

На нашу думку, виховання самоцінної дитини-дошкільника цілком залежить від педагога. І не просто від педагога, а педагога-лідера, творчої самодостатньої особистості. Загалом самоцінність виступає важливим критерієм когнітивного компоненту довіри до себе, який проявляється у наявності інтересу до власного внутрішнього світу, усвідомленні цінності власної особистості як для себе, так і для інших (Н. Єрмакова) [4].

Відтак, пріоритетним важелем життєздійснення сучасного педагога є творчість. Від творчо-синтезуючої діяльності особистості залежить формування оновленої реальності, домінування принципів гуманізму, плюралізму думок, високої моральності та свободи. Це аргументує потребу в активізації творчого потенціалу кожної особистості й людства загалом. Життєвий досвід показує, що люди, які вибирають творчі підходи до вирішення проблем, здатні зберігати своє лідерство у багатьох сферах життєдіяльності.

Інтерес до лідерства як феномену бере свій початок з глибокої давнини. Такі античні історики, як Геродот і Плутарх, надавали великого значення вивченню цього феномена, вбачаючи в лідерах творців історії. Проблема лідерства також досліджували М. Вебер, Т. Карлейль, В. Ленін, Н. Макіавеллі, К. Маркс, Ф. Ніцше та ін.

Одним із засновників політико-психологічного підходу до вивчення лідерства вважають американського вченого Г. Лассуелла. Відома також психологічна концепція лідерства Х. Арндта, Г. Маркузе, Е. Фромма – представників так званої франкфуртської школи.

Серед російських досліджень, присвячених проблемі лідерства, слід виділити роботи О. Леонтєва, що розробив діяльнісний підхід до лідерства, а також С. Аліфанова, Г. Ашіна, Р. Кричевського, Б. Паригіна, А. Петровського, А. Пригожина, М. Ярошевського та ін.

В Україні проблемі лідерів та еліт присвячені праці В. Бебика, І. Бекешкіної, Д. Видріна, М. Головатого, В. Литвина, А. Майбороди, М. Пірен, В. Соболева, Д. Табачника, Ю. Шаповала та інших.

У сучасній українській науковій літературі існує низка класифікацій лідера за різними критеріями. Зокрема, за психологічними особливостям поведінки лідерів, розрізняють:

- експертів – людей раціонального складу розуму, послідовного логічного мислення, які воліють факти і цінують точність;
- організаторів – діяльних особистостей, що володіють ініціативою, контролюючих свої емоційні прояви, схильних до маневрів, створення міцних позицій;
- комунікаторів – емоційних і спонтанних особистостей, які йдуть до успіхів, керуючись інстинктами, інтуїцією, використовуючи наявну ситуацію;
- стратегів – неабияких у своїй поведінці, оригінальних людей, які роблять життя навколо себе насиченим і неспокійним, вони рідко вибирають прямий шлях до мети, відкидають задані схеми [3].

Звичайно, проблемі лідерства у молодіжному, зокрема, студентському середовищі присвячено чимало наукових розвідок. У своїх дослідженнях М. Мартинова розглядає лідерство як соціальну активність студентської молоді у позанавчальний час або, точніше сказати, як “активну життєву позицію”. “Активна життєва позиція” є гарантом свіжих ідей, неординарних підходів, сміливих рішень, що завжди забезпечувало розвиток економіки. Крім того, ці якості є підставою для прищеплення управлінських умінь” [6].

Беручи до уваги вищесказане, вважаємо, що вихованню лідерських якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти надано не достатньо уваги в сучасній науковій літературі, тим більше у їх взаємозв'язку із життєтворчими можливостями особистості.

Тому мета нашого дослідження полягає у розкритті взаємозв'язку життєтворчості та лідерства у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Дослідженню професійної підготовки вчителів присвячені праці таких учених, як І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Пехота, В. Сластьонін, Л. Спірін та інших. На думку цих авторів, завдання закладів вищої освіти, які готують учителів, полягає у підвищенні рівня професійної та загально методичної підготовки випускників шляхом забезпечення ефективної взаємодії у системі “викладач-студент”, діалогічного типу спілкування між ними. Для реалізації такого завдання педагог має бути готовим до виконання функцій консультанта, фасилітатора, комунікатора, партнера під час спільного вирішення навчально-виховних завдань. Саме тому схильність до лідерства та творчі здібності викладача закладу вищої освіти є визначальними у розвитку лідерських якостей студентів, активізації їхнього внутрішнього потенціалу життєздійснення.

Торкаючись питання творчих здібностей особистості, В. Моляко звертає увагу на здатності людини до оригінальності в рішеннях, пошуку нового, самостійності в досягненні результату, який до цього моменту був невідомий. Але, щоб стати дійсно творчою особистістю, необхідно поєднувати цю якість з іншими: наполегливістю, самокритичністю, гнучкістю мислення, вірою в себе, сміливістю, енергійністю та іншими. Отже, гармонійне поєднання загальних і спеціальних здібностей призводить до народження лідера.

Концепція “життетворчості”, яка була розроблена українськими філософами (П. Соболев, Л. Сохань, В. Шинкаруком) передбачає постійну роботу суб’єкта над розвитком власної особистості через творчу діяльність, у результаті чого людина відчуває себе частиною великого світу, за який вона несе відповідальність [7].

Дослідники визначають життетворчість як мистецтво жити. Тобто теорія життетворчості передбачає розробку наукових методик з навчання вмінню жити: самостійно і творчо здійснювати вибір стратегії свого життя, розробляти свої життєві плани, конструктивно впливати на перспективу життя, підбирати і впроваджувати в дію засоби необхідні для реалізації індивідуального життєвого проекту [5, с. 157].

Зокрема, учений І. Єрмаков до процесу життетворчості включає такі складові [7]:

- осмислення людиною власного призначення;
- розробку життєвої концепції і життєвого кредо;
- свідомий вибір життєвих цілей, оформлення їх у життєву програму,
- життєвий план;
- наявність необхідних умов для самореалізації;
- рівень соціальної та психологічної зрілості;
- відповідальне ставлення до власного життя і до самого себе.

Також учені відзначають, що творчість є родовою властивістю як людства, так і окремої людини, проте в різні історичні епохи вона реалізується по-різному. Саме на особистісному рівні формують і реалізують справжні людські можливості, з яких і складаються потенціал суспільства. Завдяки реалізації свого творчого потенціалу людина-лідер здатна перетворювати світ.

Творчий потенціал автори визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує ступінь її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, яка має суспільне значення. На хід формування та реалізації творчого потенціалу особистості впливають такі чинники: природні передумови (задатки, загальна обдарованість), досвід (знання, вміння та навички), особливості характеру (вольові якості, самостійність, ініціативність тощо), мотивація (цілепокладання, саморегуляція тощо). У результаті взаємодії окреслених особистісних підструктур виростають творчі здібності особистості, які характерні лідеру.

Сутність “механізму розвитку” творчого потенціалу лідера полягає в тому, що основна потреба розвитку виникає на вищих рівнях, а засоби її задоволення – на нижчих. Однією з характерних форм прояву цього механізму є творчість людини. Одночасно творчий потенціал особистості має бути проаналізований у сукупності із зовнішніми умовами як суспільно необхідними, а саме, з урахуванням вимог суспільства до життєдіяльності людини, які визначають соціальні умови для розвитку творчості, а також вимог, що пред’являють до суб’єкта творчості. Таким чином, творчий потенціал лідера визначають як об’єктивні можливості, так і внутрішні особистісні чинники, де провідна роль належить здібностям та особистісному відношенню до творчості (І. Єрмаков, Л. Сохань).

Незважаючи на те, що життетворчість є особливим видом творчого процесу, О. Пурло вказує на її специфічні характеристики, оскільки результатом життетворчості є онтологічно розташований у людині ідеальний (духовний, ціннісний, смисловий) продукт, що виражається в життєвій позиції особистості, яка трансцендується за межі власного “Я”. При цьому психолог зазначає, що творіння свого життя – це не просто акт вибору між життєвими альтернативами, а прийняття позиції, що сприяє здійсненню унікального життєвого вибору становлення особистості [8].

Ще одним важливим механізмом становлення і розвитку творчого потенціалу особистості лідера виступає його самореалізація. Самореалізація є перманентним станом високорозвиненої особистості. Віддаючи себе, свої здібності і сили діяльності, людина-лідер одночасно набуває їх у новій якості. У цьому виявляється діалектичний характер її розвитку.

На основі досліджень українських учених М. Коновальчук виокремила важливі положення, на яких ґрунтується сутність поняття “життєтворчість особистості”, які ми вважаємо найзначимими в контексті розвитку лідерських якостей майбутнього педагога дошкільної освіти, а саме: “Життєтворчість пов’язана з активністю особистості – здатністю змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб, а також змінювати самого себе згідно певної системи власних цінностей, своїх можливостей, життєвих диспозицій. Життєтворчість – це особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові життя, засновані на знанні його законів, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів, технології програмування та здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту” [5].

Вагоме значення у формуванні культури життєтворчості особистості має освіта. Особлива цінність освіти полягає в її творчо комунікативній природі. Як зазначає Н. Богданова, “освіта як соціокультурний центр створення світоглядно-ціннісних смислів життєдіяльності людини являє собою комунікативно-творче середовище формування фундаментальних характеристик особистості, на основі яких відбувається і відбуватиметься протягом наступного життя реалізація та самовтілення всіх форм її життєтворчої активності” [2].

У свою чергу, психолог В. Ямницький висунув ідею інтегративного підходу до професійного розвитку особистості. Вчений стверджує, що “його особливістю є уявлення про симультанний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості та отримання статусу суб’єкта власної життєтворчої активності. При цьому професійний аспект є проекцією завдань розвитку, які формуються на основі психофізіологічних змін і особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, сенс якої полягає в отриманні статусу суб’єкта професійної діяльності” [9].

У наш час, коли змінюється система цінностей, стиль мислення суспільства, перед педагогом дошкільної освіти постає нагальне завдання бути готовим до самостійного прийняття нетрадиційних рішень у розвитку творчого потенціалу особистості дошкільника. Тісний взаємозв’язок усіх учасників освітнього процесу, їхня творча співпраця, забезпечення оптимальних умов взаємодії та створення життєтворчого середовища у закладі вищої освіти сприяють повному розкриттю особистості, її самоствердженню, розвитку лідерських якостей студента. Маємо підставу стверджувати, що життєтворчість повною мірою має бути притаманна педагогу дошкільної освіти як лідеру дитячого колективу, який синтезує в собі всі перераховані вище характеристики.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробці ефективних методик активізації творчих можливостей студентів спеціальності Дошкільна освіта, необхідних для роботи з сучасними дошкільниками, спрямовані на створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини дошкільного віку на засадах компетентнісного підходу, закріпленого в оновленому базовому компонентні дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богданова Н. Основні фактори формування культури життєтворчої особистості / Н. Богданова // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – №2. – 2011. – С. 266.
3. Головатий М.Ф. Політична психологія: Навч. посіб / М.Ф.Головатий. – Київ : МАУП, 2001.

4. Єрмакова Н.О. Самоцінність як структурний компонент довіри до себе у студентів [Електронний ресурс] / Н.О. Єрмакова. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/722/94/>.
5. Коновальчук М.В. Ралізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М.В. Коновальчук. – Режим доступу : <http://do.gendocs.ru/docs/index-170423.html>
6. Мартынова М.Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов / М.Д. Мартынова // Университетское управление. – №5-6(28). – 2003. – С. 129-133.
7. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / [ред. Рада : В.М. Доній (голова), Г.М. Нсен (заст. голови), Л. В.Сохань, І.Г. Ємаков (наук. ред.) та ін.]. – Київ, 1996. – 792 с.
8. Пурло О.Ю. Екзистенційна криза як чинник формування творчої життєвої позиції особистості : автореф. дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / О.Ю. Пурло. – Київ, 2010. – 21 с.
9. Ямницький В. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості / В. Ямницький // Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – №1. – 2010. – С. 94.

The article proves that recognition of the value of preschool childhood is an important task of modern preschool education. The leading role in this process belongs to the teacher of preschool education. It is emphasized that current preschool educator should have a set of special qualities of a creative self-sufficient personality, capable of changing the world for better. Such qualities are inherent in a creative individual who can lead others after himself, to harmonize his own life and the lives of preschool children age.

The article reveals the essence of the concept of “life-creation of personality”, identifies the components of the process of life creation, characterizes the mechanisms of formation and development of a person’s creative potential. The process of life creation includes the following components, such as: understanding by a person of his/her own purpose; development of life conception and life credo; conscious choice of life goals, including of them to in a life program; life plan; availability of necessary conditions for self-realization; the level of social and psychological maturity; responsible attitude towards one life and oneself.

Particular attention is paid to the interrelation of life-creation and leadership in the process of preparing future educators. It is revealed that only a responsible attitude towards one’s life and pupils’ lives is the basis of leadership qualities of a preschooler. Lifelong learning involves a student’s continuous work on the development of his own personality through creative activity, as a result of which a person feels part of the great world for which he is responsible.

Creative potential of the leader is determined both by objective opportunities and by internal personal factors, where the leading role belongs to the abilities and personal relation to creativity.

It is proved that life-creation is a special skill in the creative construction of life, based on the knowledge of its laws, developed self-knowledge and the possession of a system of means, methods, programming technology and the implementation of life as an individual-personal life project.

Key words: future teacher, pre-school education, self-value, personality’s life-creation, leadership, creative potential, professional development.

УДК:378.011.3

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.157-163

Мар'яна Гордійчук
Mariana Hordiichuk

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

CONTEXTUAL APPROACH IN THE ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS

Теоретичне та практичне вивчення означеної проблеми переконливо засвідчує необхідність виокремлення проміжної ланки в системі безперервної освіти між її дошкільною і початковою ланками, а саме передшкільної освіти дітей п'яти років, що збалансує зміст, форми та методику формування особистості майбутнього школяра, не дублюючи шкільних програм і методів навчання та водночас забезпечить наступність, перспективність, спадкоємність змісту, методики і способів взаємодії в системах "дитина-учень", "учитель-дитина", безкризовий перехід дітей передшкільної ланки до першого класу школи в постійній партнерській взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу закладів дошкільної освіти, початкової школи, громадськості та батьків.

Теоретичний концепт позиціонує вихідні теоретичні положення дослідження, його науково-понятійний апарат (освіта, дошкільна освіта, передшкільна освіта, безперервність, наступність, організація, взаємодія тощо), з'ясування якого уможливорює розуміння сутності процесу організації передшкільної освіти дітей п'яти років, обґрунтування педагогічних умов та експериментальної методики їх реалізації.

Ключові слова: *контекстний підхід, методологія освіти, передшкільна освіта, початкова школа.*

Реформування і модернізація системи освіти на сучасному етапі в Україні підвищує вимоги до забезпечення наступності та перспективності щодо змісту, інноваційних технологій і форм її організації на всіх освітянських ланках – від дошкільної до вищої освіти. У цьому зв'язку особливої значущості набуває організація і модернізація дошкільної освіти як змістового, психологічного й соціального підґрунтя формування особистості дитини, готової до переходу в нові соціальні умови шкільного навчання. Процес організації передшкільної освіти дітей п'яти років є цілеспрямованим, керованим і вимірюваним, ґрунтується на різних рівнях концептів.

Теоретичне та практичне вивчення проблеми переконливо засвідчує необхідність виокремлення проміжної ланки в системі безперервної освіти між її дошкільною і початковою ланками, а саме передшкільної освіти дітей п'яти років, що збалансує зміст, форми та методику формування особистості майбутнього школяра, не дублюючи шкільних програм і методів навчання та забезпечить наступність, перспективність методики і способів взаємодії в системах "дитина-учень", "учитель-дитина" та партнерській взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу

В Україні дослідження проблеми передшкільної освіти було започатковано А. Богуш і вже сьогодні, за її словами, ніхто не буде заперечувати реальність нововведеної освітньої сфери "передшкільна освіта" [1, с. 29]. Учена зазначає, що в Україні на початку ХХІ століття відбувалося відродження кращих традицій освіти початку й середини ХХ століття: навчання дітей рідною мовою, використання в навчанні та вихованні народної педагогіки; максимальна доступність отримання передшкільної освіти, відкриття нових ЗДО із групами дітей передшкільного віку, створення короткотривалих груп для підготовки дітей до школи, паралельне

існування державних і недержавних навчальних закладів освіти з єдиною програмою підготовки дітей до школи [1, с. 29].

Водночас, як стверджує А. Богуш, відсутність у ЗДО підготовчих груп (сьомого року життя) зумовила шестирічок повертатись у старші групи (шостого року життя) на повторний дошкільний “курс”, що негативно впливало на формування в дітей інтересу до навчання у школі та “відбивало” бажання вчитися. Назріла серйозна проблема підготовки дітей п’яти років до школи [1, с. 30]. Науковець розуміє передшкільну освіту як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [1, с. 31]. Учена переконана, що такий підхід до передшкільної освіти буде взаємокорисним і дошкільній, і початковій ланці освіти. На дошкільному рівні – збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду. На рівні початкової школи – врахування наявного рівня досягнень дошкільного дитинства; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку й перспективний розвиток провідної діяльності та форм спілкування і взаємодії з довкіллям [1, с. 32].

А. Богуш окреслила перспективні шляхи організації передшкільної освіти в Україні й визначила напрями реалізації передшкільної освіти, як-от [1]:

- обізнаність педагогів (як вихователів, так і вчителів початкової школи з якісними психічними новоутвореннями дітей 5-6 років, із базовими характеристиками випускника ЗДО;
- узгодження змісту роботи між ЗДО і ПШ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують ЗДО;
- розробка відповідних навчально-методичних та інструктивних матеріалів для ЗДО і ПШ спільними зусиллями вихователів, учителів і науковців обох ланок освіти щодо розуміння сутності наступності та шляхів її забезпечення;
- координація змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямів діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні в переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним, художньо-естетичним;
- координація в означеному напрямі навчальних планів, програм, введення нових спецкурсів для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти [2, с. 32].

Як бачимо, наявні різні погляди щодо сутності передшкільної освіти; від ототожнення її з прямою шкільною підготовкою до навчання неорганізованих дітей, які не відвідували дошкільні заклади.

Так, у дослідженні М. Урбанської передбачалося вивчення педагогічних можливостей освітнього середовища ЗДО для організації передшкільної освіти [3]. Учена спроектувала модель передшкільної освіти, яка передбачала “відсутність жорсткого регламентованого навчання шкільного типу; вільний вибір дитиною діяльності, максимальну активність її в різних видах діяльності”. Реалізація такої моделі, за словами вченої, забезпечить “готовність дитини до шкільного навчання; тобто, результатом передшкільної освіти має бути сформована готовність дитини до шкільного навчання”. Отже, у розумінні М. Урбанською ключового поняття дослідження поєднано такі аспекти, як адаптація до навчання у школі, підготовка дітей до школи в набутті ними певних знань, умінь і навичок у плані вирівнювання стартових можливостей та розвиток задатків і здібностей дітей.

Серед досліджень сучасних науковців виокремимо дослідження С. Сажиної “Проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції” [6]. Автор визначає “передшкільну освіту” як цілеспрямований, організований процес підготовки дітей п’яти-семи років до школи,

зорієнтований у широкому сенсі – на формування соціально-особистісної (інтелектуальної, емоційної, особистісної) зрілості, а у вузькому – на інтенсивний інтелектуальний розвиток, становлення первісної цілісної картини світу, забезпечення рівних стартових можливостей дітей до їхнього вступу до школи, яке здійснюється відповідно до психолого-фізіологічних особливостей віку. На думку вченої, означений термін уведений для того, щоб підкреслити особливе значення цього періоду в житті дитини, привернути увагу батьків, педагогів, науковців, громадськість до п'ятирічок із метою організації ефективної підготовки до школи кожної дитини.

Водночас функціонування терміна “передшкільна освіта”, за її словами, не вилучає із наукового обігу загальноприйнятого – “дошкільна освіта”, який охоплює весь період перебування дитини в дошкільному закладі, починаючи від раннього віку до вступу до школи. Науковець акцентує увагу на процесі “інтеграції змісту передшкільної освіти”, перетворенні змісту дошкільної освіти в початкову освіту та визначає зміст передшкільної освіти як систему елементарних знань і способів пізнання дитиною довколишнього світу, стосунків, соціокультурного і творчого досвіду, який побудовано на принципах концентричності й системності. За її словами, інтегрований підхід дозволяє “розкрити механізми переходу простого в складне, в результаті об'єднання частин”, тобто сприяє “міжпредметним” переходам і, по можливості, створенню нових освітніх галузей, що створюють цілісну, а не мозаїчну картину світу, вдосконаленню “предметної” системи, спрямованої на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежностей між варіативним і інваріантним змістом [5, с. 16].

С. Сажина стверджує, що відбір змісту передшкільної освіти необхідно здійснювати укрупненням дидактичних одиниць змісту програм дошкільної освіти та обліку варіативності умов їх реалізації, упровадження інтегративних процесів у практику ЗДО; удосконалення предметної системи, яка сприяє поглибленню взаємозв'язків і взаємозалежностей між розділами програми, з метою засвоєння дітьми великого обсягу інформації за короткий проміжок часу. Водночас, проектування змісту передшкільної освіти, за висновками автора, повинно відповідати певним вимогам: будуватися на об'єднанні змісту кількох тем навколо певної стрижневої теми; бути дійсно значущим для розвитку дитини й поєднуватись із скороченням інших блоків матеріалу, але не шляхом їх вилучення, а шляхом об'єднання колишніх компонентів на основі їх змістової інтеграції [5, с. 19].

Отже, у дослідженні С. Сажиної доведено, що інтегративний підхід в освіті дітей дошкільного віку за наявності відповідних технологій забезпечує найбільш сприятливий режим для формування знань, умінь і навичок, необхідних як для успішного подальшого навчання в школі, так і для формування повноцінної творчої особистості дитини.

Водночас не можна погодитись з автором із тим, що програми дошкільної освіти – першого ступеня організованого навчання дітей до 7 років (передшкільної освіти), повинні бути спрямовані на підготовку дітей до школи і здійснення нагляду за ними, а також на їхній соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток.

Передшкільна освіта виступила предметом дослідження О. Зими. Учена розглядає означений феномен як цілеспрямований організований соціально-педагогічний процес навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку, що виконує функцію соціального контролю за станом їхнього фізичного, психологічного, інтелектуального стану перед вступом до школи [5, с. 19]. Зі змісту визначення О. Зимою феномена “передшкільна освіта” можна дійти висновку, що вчена зводить передшкільну освіту до контролюючого органу, який передбачає взаємодію усіх соціальних інстанцій.

Під “стартовими можливостями дошкільників” автор розуміє початковий рівень розвитку дітей, на основі яких можливо визначити оптимальні засоби педагогічного впливу для повноцінної підготовки дитини до школи, а “вирівнювання стартових можливостей старших дошкільників” – здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, соціально-особистісний та фізичний розвиток дітей для успішного входження в шкільну навчально-пізнавальну діяльність [2, с. 15].

Дослідження Т. Анісімової було спрямоване на розробку й апробацію експериментальної моделі підготовки педагогів ЗДО до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників шляхом додаткової професійної освіти в умовах регіонального інституту додаткової професійної освіти [4, с. 20]. Сутність такої підготовки науковець характеризує як процес, спрямований на формування загально-культурних, професійних і спеціальних компетенцій, що виявляються в обізнаності й використанні методологічних і психолого-педагогічних засад розвитку особистості, готовності до самоосвіти, оволодіння способами спілкування з колегами, батьками, дітьми [3, с. 21].

На відміну від розуміння досліджуваного феномена російськими вченими, Т. Степанова не веде мову про готовність дитини до навчання в школі, не ототожнює і їх змістові лінії. Водночас учена висловила своє бачення змісту передшкільної освіти. За її словами, це адаптована до вікових особливостей дітей п'яти років система знань, умінь і навичок, способів навчально-пізнавальної діяльності, мінімально достатніх та необхідних дітям 6-7 років до подальшого навчання у школі, їхнього емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Це цілісна педагогічна система, що, трансформуючись на певному історичному етапі, зумовлює відповідні засоби, форми й методи організації навчально-виховного процесу з дітьми старшого дошкільного віку в освітніх установах різних типів, діяльність, що забезпечує різнобічний розвиток, психологічну готовність та сформованість у дітей ключових компетенцій відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [3, с. 29]. Відповідно до системного підходу науковець не ототожнює дошкільну й передшкільну освіту в їх змістовій характеристиці, “а як такі, за якими зміст дошкільної освіти ієрархічно підпорядкований системі вищого рівня – передшкільній освіті, а передшкільна, зі свого боку, змісту шкільної освіти молодших класів, що висуває перед ними певні цілі й завдання, й характеризує досліджуване явище – зміст передшкільної освіти – як цілеспрямоване та кероване. Горизонтальні зв'язки змісту передшкільної освіти відбивають залежність його від мети й кінцевих результатів освіти” [5, с. 30].

Водночас на основі ґрунтовного історичного аналізу трансформації змісту дошкільної освіти вчена доходить висновку, що у вітчизняній дошкільній педагогіці впродовж усього періоду її становлення відбувалося віддзеркалення і змісту передшкільної освіти, хоча, за словами Т. Степанової, цей процес був складним, нерівномірним і суперечливим за динамікою протікання, зумовленим політичним, економічним і соціальним розвитком країни. Такий погляд на розвиток передшкільної освіти дає змогу творчо проектувати в майбутньому новий зміст і форми організації передшкільної освіти.

Аналіз наявних досліджень із проблеми передшкільної освіти дозволив висловити своє бачення передшкільної освіти як категорії дошкільної педагогіки. Передшкільна освіта – це проміжна ланка між дошкільною й початковою освітою, що охоплює виховання й розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей.

У реалізації нових навчально-виховних завдань сучасної освіти передшкільна освіта покликана стати фундаментом, на якому будується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності дитини.

На законодавчому рівні проміжна ланка – передшкільна освіта, потребує вирішення теоретико-педагогічних засад організації, програмно-методичних питань. Проблема забезпечення підготовки дітей до школи має глибоке історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток і становлення цієї педагогічної теорії зробив відомий чеський педагог Я. Коменський. Завдяки йому на кінець XVII століття в зарубіжній педагогіці набули теоретичного обґрунтування і дістали практичного втілення ідеї обов'язкової підготовки дітей дошкільного віку до школи в умовах сім'ї. Учений запропонував інноваційну для свого часу структуру дошкільної освіти, а саме – материнську школу, розробивши теорію сімейного виховання дітей до 6-ти років, його

зміст і методику, спрямовані на фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості [6]. Праця “Материнська школа” фактично є програмою підготовки дитини до школи.

Я. Коменський визначив і показники, за якими можна твердити про готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина знає те, що їй слід знати в материнській школі; 2) можна спостерігати увагу і роздуми дитини з приводу тих запитань, які їй пропонуються, а також здатність міркувати; Ідеї підготовки дітей до навчання в школі набувають подальшого теоретичного узагальнення і водночас практичної спрямованості в діяльності Р. Оуена. Ним уперше була створена суспільна ступенева система виховання – трудові комуни “Нова гармонія” та “Квінвунд” (США), до яких уходили: школа для дітей віком від 2 до 5 років; школа для дітей віком від 5 до 12 років; школа для підлітків і дорослих [5].

Особливу роль у розв’язанні проблеми підготовки дітей до школи відіграла праця К. Ушинського “Людина як предмет виховання”. Учений уперше у вітчизняній науці розробив і обґрунтував систему початкових занять, у яких висунув основні вимоги до організації і змісту сімейного й громадського дошкільного виховання. Педагог радить уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і доходить висновку про можливість початку систематичного навчання [6, с. 112]. За словами К. Ушинського, головне завдання педагога в підготовці дітей до школи – це зробити ці заняття цікавими для дитини.

Питання підготовки дітей до школи має історичний, системний характер і визначається становленням теоретичної бази, визначенням і запровадженням вимог до підготовки дітей, які вступають до школи.

Натомість як у вітчизняних, так і в зарубіжних авторів відсутня єдність у поглядах на її вирішення. У науковому обігу сьогоденної педагогічної науки функціонують такі терміни, як підготовка, підготовленість, готовність. Існують різні підходи щодо термінології у визначенні компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристик, різні погляди щодо змісту і завдань підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі. Розглянемо їх сутність.

Зауважимо, що в словниках відсутній термін “підготовка дітей до школи”. Цей розділ завершує виклад матеріалів підручників з дошкільної педагогіки [6; с. 202].

Науковці дошкільної освіти визначають підготовку дітей до школи як комплексне багатокомпонентне явище, інтегрованим результатом якого є готовність дитини до школи і виокремлюють спеціальну і загальну підготовку дітей до школи. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. Підготовка дітей до школи – це така організація навчально-виховної роботи, що забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника й зумовлює подальше успішне навчання [6, с. 24].

О. Савченко вважає, що доцільна як загальна, так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а відтак до школи вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають проти-показань до систематичного шкільного навчання [7, с. 6].

Загальна підготовленість дітей до школи узагальнює всебічний розвиток дитини і є результатом тривалої спільної роботи сім’ї і дошкільних навчальних закладів та передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, тобто фізичну і психологічну готовність. Загальна підготовка передбачає, за визначенням В. Котирло, підготовку у двох вимірах: готовності до навчання і засвоєння певних знань і готовності до нового способу життя, нової соціальної позиції “школяр, учень” [4, с. 41].

Під спеціальною підготовкою вчені здебільшого розуміють набуття дитиною знань, умінь і навичок, які забезпечують їй успішне оволодіння змістом навчання в першому класі школи з основних предметів (математика, читання, письмо, довкілля) [5, с. 8]. Досліджуючи проблему підготовки дітей до школи, зазначала, що випускник дошкільного закладу повинен оволодіти певними знаннями, вміннями і навичками, які стануть підґрунтям подальшого навчання дітей

у школі, тобто дитячий садок повинен здійснювати відповідну до віку дітей розумову підготовку до школи. Але, зазначає вчена, “прямої й однозначної залежності розвитку від навчання не має”. Отже, треба дбати насамперед про розвиток дитини, завдяки якому й забезпечується підготовка до школи. Наявність у дитини певної суми знань, сформованих умінь і навичок не вичерпує змістове наповнення поняття “підготовка до школи”. Крім забезпечення фізичної та розумової “зрілості”, має бути відповідно розвинена й емоційно-вольова сфера, тобто, крім спеціальної підготовки до школи, треба здійснювати й загальну.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в педагогічній теорії загальна і спеціальна підготовка до школи не протиставляються і не виключають одна одну. Проте в реальній практиці часто послідовність і наступність роботи педагогів і батьків відсутня, перевага надається спеціальній підготовці, й тому нівелюється цілісний розвиток дитини [6]. Готовність до шкільного навчання має комплексний характер. Однак структурування цієї готовності йде не шляхом диференціації загального психічного розвитку дитини на інтелектуальну, емоційну та інші сфери, а отже, види готовності. Настання готовності не завжди чітко визначається хронологічним календарем. Цей феномен може сформуватись і задовго до школи, що пов’язано з розвитком різних ставлень дитини: ставлення до дорослого, до одноліток, до самого себе. З огляду на це, психологічна готовність, по-перше, полягає не в тому, що в дитини виявляються сформованими саме “шкільні” якості, а в тому, що вона оволодіває передумовами до наступного їх засвоєння [6, с. 54].

Психологічна готовність дитини до систематичного навчання є першочерговою умовою усунення проблем у школі. Так, Є. Сапогова як важливу передумову переходу до навчальної діяльності виділяє розвиток так званої символічної функції і уяви дитини. Автором підкреслюється негативність впливу формального відношення до переходу до навчання, коли дитина йде до школи ще практично не готова, і негативна симптоматика є наслідком цієї неготовності, незадоволення новим положенням школяра, несприймання навчальної діяльності, бажання продовжувати ігрову діяльність” [6, с. 40].

Інтелектуальна готовність передбачає розвиток сприйняття і уявлень дітей про основні ознаки простору, просторових відношень, а також засвоєння “сенсорних еталонів”, зразки основних видів властивостей та якостей речей – кольору, форми, висоти звуків, часових відрізків. У процесі сприйняття цей синтез представлений перцептивними діями, в увазі – умінням управляти і контролювати внутрішній і зовнішній плани дій, у пам’яті – з’єднання, структурування матеріалу при його запам’ятовуванні і відтворенні [4, с. 169]. Відносно мислення ця тенденція представлена як об’єднання в єдиний процес наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного способів розв’язання практичних завдань. У дошкільному віці поєднується уява, мислення і мова. Це поєднання дає змогу довільно маніпулювати образами за допомогою мовних самоінструкцій, що означає розвиток внутрішньої мови. Суттєвою властивістю уяви є вміння цілісно сприймати об’єкти та здатність до перенесення ознак і функцій з одного предмета на інший.

До основних параметрів готовності до школи відносимо планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до мети), контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою), мотивація навчання (прагнення знаходити приховані властивості предметів, закономірності у властивостях доквілля і використовувати їх), рівень розвитку інтелекту дитини тощо.

Як свідчать результати дослідження С. Громбах, готовність дитини до школи визначається її фізичним та психічним розвитком, станом здоров’я, розумовим і особистісним розвитком. Притому значення має весь комплекс чинників. Тому й прийнято вважати, що готовність до систематичного навчання в школі (“шкільна зрілість”) – це той рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляються надмірними та не призведуть до погіршення здоров’я дитини [5, с. 25]. При цьому

психологічна готовність до навчання розглядається як комплекс морально-психологічних особливостей, у якому мотиваційний аспект, як внутрішня спонука, є основним.

А зміни, що відбуваються в психічному розвитку особистості, обумовлені змістом та організацією життя, видів діяльності та спілкування, що визначають дорослі, однак і сама дитина виступає як активний учасник взаємодії, тобто є суб'єктом у загальному процесі її власного розвитку.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студентів вищих навчальних закладів, факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.
2. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: практикум : навч. посіб. / А. М. Богуш. – Київ : Вища школа, 1995. – 192 с.
3. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
4. Петронговський Р. Р. Українське народознавство : навч.-метод. посіб. / Р. Р. Петронговський, І. І. Якушно. – Житомир : Полісся, 2002. – 136 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

Theoretical and practical study of this problem convincingly testifies to the need to select an intermediate link in the system of continuous education between its preschool and primary links, namely, pre-school education for children of five years (sixth year of life) that balances the content, forms and methods of forming the personality of the future student, without duplicating school programs and teaching methods and at the same time ensuring continuity, perspective, heritage of content, methods and techniques of interaction in the systems "child-student", "teacher-child", non-crisis transition of pre-school children to the first grade of the school in the constant partnership of all participants in the educational process of preschool educational establishment, elementary school, the public (administrative, methodological services of different levels) and parents.

Consequently, contextual education means learning, in which the substantive and social content of its further activity is consistently modeled using the whole system of forms, methods and means of teaching both traditional and innovative in the process of the educational activity of the individual.

The main purpose of contextual education is to provide pedagogical and psychological conditions for development in educational activities: development of intellectual, substantive, social, civic competence of the individual; development of abilities to continuous education and to self-education.

The theoretical concept positions of the research, its scientific-conceptual apparatus (education, pre-school education, continuity, organization, interaction, etc.), make it possible to understand the essence of the process of organizing pre-school education for children of five years, the justification of pedagogical conditions and experimental methods of their implementation.

Key words: *contextual approach, methodology of education, pre-school education, elementary school.*

Катерина Демчик
Kateryna Demchuk

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

DEVELOPMENT OF AESTHETIC FEELINGS OF CHILDEN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS

Статтю присвячено актуальній у сьогоденні проблемі використання музейної педагогіки в практиці вітчизняної дошкільної освіти. Визначено умови та прийоми, необхідні для ефективного формування естетичних почуттів старших дошкільників за допомогою художніх музеїв, картинних галерей, художніх виставок, а також у процесі тісної співпраці з ними закладів дошкільної освіти та сімей дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: екскурсія, експозиція, естетичні почуття, музейна педагогіка, образотворча діяльність, репродукція, художній музей.

Щорічні зміни у системі вітчизняної освіти загалом, і дошкільної, зокрема, спонукають науковців галузей дошкільної педагогіки та мистецтвознавства звертати увагу на різні важелі формування естетичних почуттів сучасних старших дошкільників. Саме до них й відносять музейну педагогіку, оскільки педагогічна спільнота спрямована на реалізацію ціннісних орієнтирів і пріоритетів особистості на засадах європейських вимірів якості освіти.

Відомо, що музейна педагогіка є досить “молодою” наукою, яка в Україні почала свій розвиток у II пол. XX ст. і рухалась інтенсивними кроками вперед на поч. XXI ст. Слід пригадати, що тлумачень музейної педагогіки є досить багато, але вартим уваги є визначення, подане у фахових довідниках дошкільної освіти. Так, “педагогіка музейна – це галузь, що вивчає історію, особливості культурно-освітньої діяльності музеїв, методи впливів музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію з навчальними закладами тощо. Основна мета педагогіки музейної – залучення підростаючого покоління, творчий розвиток особистості” [2].

Загальновідомо, що відвідування музею для дитини є значною подією у житті, яка потім буде у пам’яті все життя. Відома дослідниця проблеми значення музею в житті дитини старшого дошкільного віку Л. Пантелеєва вважала, що безпосереднє ознайомлення дошкільників із експозиціями художніх музеїв, тобто справжніми історичними експонатами, із архітектурою будівель та інтер’єрами зал мають величезний емоційний вплив на дітей, що є безумовно неоціненним в формуванні особистості дитини й, разом з тим, духовно-інтелектуального потенціалу суспільства загалом [5, с. 7].

О. Каплуновська звернула увагу на формальний підхід до проблеми використання музею в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Дослідник зауважила, що “дехто з педагогів створює гарні музеї українського мистецтва, однак недостатньо залучає дошкільників до поповнення експонатів, їх розміщення, замало мотивує дітей до їх відвідування, чітко регламентує перебування дітей у часі та обмежує їхню практичну діяльність у музеї [3, с. 4-5].

До вивчення проблеми музейної педагогіки долучався також видатний педагог В. Сухомлинський, який уважав читання картин одним із найскладніших засобів емоційно-естетичного впливу на дитину. У його тлумаченні цей процес є “поглибленим пізнанням речей і – що особливо важливо – пізнанням світу почуттів”. На думку педагога, виставка, експозиції мають бути постійно змінними та доступними вихованцям. Саме тому він зауважував, що

якщо картини висять на стіні кілька місяців, то діти перестають звертати на них увагу і твори мистецтва втрачають частину емоційного й естетичного впливу” [7, с. 125].

Безпосереднє спілкування старших дошкільників із творами мистецтва є досить значним, оскільки у них виникає бажання опинитись у зображенні. Чуттєве сприйняття допомагає їй відчутти тонкі нюанси настрою, які насичують картину, тому діти – завжди вдячні глядачі. Їхні фантазери мандрують у картині, відчувають вітер на щоках, запах осені, розуміють, про що розповідає листя. Таке сприйняття живопису допомагає краще відчувати мистецтво і відгукватися своїми почуттями на його красу [3, с. 26–27].

Досить важливим є той факт, що суттєвою відмінністю музейної педагогіки від вербальних методик освітніх закладів є зоровий (візуальний) контакт дитини із оригіналами творів мистецтва. Досвід роботи сучасних практиків у закладах дошкільної освіти дає підстави вважати, що повноцінний розвиток дітей багато в чому залежить від особистості, культури вихователя, умов у сім’ї, інтелекту батьків тощо.

Для ефективності процесу формування естетичних почуттів дітей старшого дошкільного віку при ознайомленні з музеями, картинними галереями, художніми виставками, за Л. Пантелеєвою, необхідні:

- організація відповідного предметно-просторового середовища (ізостудія, міні-музей тощо);
- спеціальний підбір художньо-дидактичних посібників, матеріалів і технічних засобів навчання (ТЗН). Особлива увага звертається на якість репродукцій та екранно-звукових посібників;
- професійно-грамотна та індивідуально-диференційована робота вихователя та музейного педагога [2, с. 7].

Саме останній аспект успішності співпраці музейних педагогів та педагогів закладів дошкільної освіти має вирішальну роль у подальшому формуванні у дітей старшого дошкільного віку естетичних почуттів. Наприклад, у сучасних закладах дошкільної освіти дітям демонструють репродукції картин, розповідають про музеї. В музеї з дітьми працює спеціаліст-мистецтвознавець, який розповідає про експонати, художників, музей як скарбницю мистецьких цінностей, звертаючи особливу увагу на архітектуру будівлі, інтер’єри зал тощо. До проведення екскурсії може залучатись вихователь, але, за певних обставин, екскурсію варто запропонувати лише музейному педагогові. Це пояснюється тим, що вихователь не може знати усіх тонкощів створення того чи іншого твору мистецтва, специфіки індивідуальних технік художників, скульпторів, графіків тощо.

Після відвідування художнього музею, картинної галереї, художньої виставки в закладах дошкільної освіти проводяться заняття з образотворчої діяльності, на яких старші дошкільники мають змогу виразити свої враження у малюванні, ліпленні або аплікації, згадуючи картини, які вони споглядали в музеї, розглядають слайд-шоу або репродукції музейних колекцій. Як підсумковий етап на закріплення побаченого й почутого у музеї, у закладах дошкільної освіти створюють міні-музеї, влаштовують різні мистецькі розваги, до яких залучають батьків, колег та інших гостей.

Варто зазначити, що зростаючий інтерес батьків до відвідин художніх музеїв із дітьми старшого дошкільного віку стимулює музейних педагогів створювати спеціальні музейні програми занять, студії живопису, малюнка, дизайну; проводити екскурсії до музеїв і “мистецтвознавчі бесіди” з дітьми у сучасних закладах дошкільної освіти. Тому вихователь стає основним посередником між дітьми та музеєм, а це досить відповідальна просвітницька робота, направлена на формування у старших дошкільників естетичних почуттів.

Окрім того, специфіка освітнього процесу за матеріалами художнього музею полягає у тому, щоб допомогти дитині навчитися сприймати твори мистецтва, збудити потребу до створення прекрасного і в своєму побуті. Низка науковців (А. Бакушинський, О. Ванслов, Д. Гібсон, Н. Кульчинська, О. Некрасова-Каратаєва, Б. Столяров, Б. Юсов та інші) зазначають,

що йдеться про залучення дітей до історії мистецтва (у формі “ігор-подорожей”); знайомство з художником (біографією, історією написання твору), художніми матеріалами, інструментами, способами створення образу, картини (технікою); про оволодіння деяким мистецтвознавчим словниковим запасом, засвоєння навичок стійкого художнього сприйняття [6, с. 9].

Місія музейного педагога у співпраці з вихователем досить відповідальна й важка, оскільки перше, на що вони повинні звертати увагу, це піклуватись япро те, щоби перше ознайомлення дітей із художнім музеєм та його експозиціями мало особливе значення, оскільки потребує їхньої внутрішньої готовності та емоційної настроєності. Загальновідомо, що в музеї робота з дітьми старшого дошкільного віку передбачає тісну співпрацю закладу дошкільної освіти з музейними педагогами (екскурсоводами). Тобто, якщо в закладі дошкільної освіти проводиться підготовча робота з дітьми безпосередньо перед відвідуванням музею, а також закріплення естетичних вражень після екскурсії, то в самому музеї організуються цілеспрямовані екскурсії, відвідування лекторіїв для дошкільників (з батьками), працюють ізостудії та художні гуртки, пропонують довідкову літературу та путівники, книги-посібники й ілюстративний матеріал (слайд-шоу, відеоматеріали). Так, наприклад, при Національному художньому музеї українського образотворчого мистецтва (м. Київ) працює програма з ознайомлення дітей і дорослих із життям та творчістю провідних, а також маловідомих митців світового та вітчизняного мистецтва (<http://namu.kiev.ua/>). Окрім того, у столиці працюють екскурсійні програми з ознайомлення з вітчизняною архітектурою та скульптурою.

Правильно збудований зоровий ряд та грамотно організоване художнє сприйняття дітьми старшого дошкільного віку творів мистецтва – це дві найважливіші умови формування у них естетичних почуттів. Отже, при відборі матеріалу, перш за все, слід зважати на високу художню якість творів, міру їхньої доступності для дитини, яскраву образність та декоративність.

З практики дошкільної освіти сучасності відомо, що дитина старшого дошкільного віку найбільш ефективно сприймає інформацію зором лише у перші 15–20 хвилин, тому на занятті оптимальною є демонстрація не більше 7–9 різних за характером творів. З урахуванням цього, заняття у закладі дошкільної освіти не повинне тривати більше 25–30 хвилин, а у музеї – 40–45 хвилин. Слід зазначити, що зоровий ряд складають такі твори мистецтва, як картини, скульптура, а також предмети декоративно-прикладного мистецтва тощо. Крім того сюди відносять також усе матеріально-культурне оточення, яке сприяло створенню митцем своїх робіт. На заняттях із образотворчої діяльності на матеріалі образотворчого мистецтва, як у закладі дошкільної освіти, так і в музеї (на виставці, в майстерні художника) особливо корисним є показ інтер’єру цієї майстерні (живописця, графіка, скульптора, гончаря, модельєра, іграшкаря тощо), устаткування (мольберт, палітру, пензлі, манекен тощо) і матеріали (фарби, олівці, глину, камінь тощо).

Л. Пантелеєва виокремила такі прийоми організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку:

- бесіда-діалог (педагога, екскурсовода): як сформулювати запитання до дітей, щоб отримати змістовну відповідь; як продовжити діалог у контексті теми; як підвести підсумок заняття, стимулюючи дітей вербально та зорово поєднати свої враження тощо;
- розгляд творів мистецтва: що у творі головне, а що другорядне для запам’ятовування, на що звертають увагу діти та який спектр глядацьких симпатій до одного й того ж твору; чи помічають вони засоби виразності (колір, візерунок, ритм, фактура виробу, колорит, декоративність, композиція змісту картини тощо);
- підсумкова бесіда-гра для закріплення засвоєного дітьми. Переважно жива бесіда або гра “в художника”, “у глядача”, в основі яких – художні спостереження, враження, зорові асоціації, пов’язані з уявленнями дітей про “образ музею”. Ці бесіди повинні нести дітям радість, відчуття самодостатності від спілкування з прекрасним. Наприклад, педагог може поставити питання за змістом твору (Хто чи що зображене? Як ти думаєш, що хотів сказати художник? тощо); за образотворчо-виразними засобами (Як це художник

зробив? Як за допомогою фарб художник виділив головне? Як ти думаєш, чому? Чому така композиція? тощо); за настроєм (Яке почуття у тебе викликає ця картина?); у зв'язку із життєвим досвідом дитини (Чи знайоме тобі те, що зобразив художник? Як би ти вчинив на місці героя? тощо); за технікою виконання (Як називаються фарби, якими працював художник? Якими матеріалами користується скульптор? тощо) [5, с. 15].

Н. Гагаріна, досліджуючи комунікативний аспект використання музейної педагогіки, у своїх дослідженнях наводить приклади різноманітних форм роботи (як з дорослими, так і з дошкільниками): квести, інтерактивні екскурсії, театралізовані екскурсії, тематичні проекти, цикли, музейні фільми, майстер-класи, електронні альбоми, клуби тощо (рис. 1). З-поміж запропонованого науковцем слід звернути увагу на своєрідну форму роботи музейної педагогіки – музейну казку. Суть її полягає у тому, що “малюки у звичайному музеї, галереї чи міні-музеї дошкільного закладу слухають казку, у якій чарівні події прив'язані до експонатів, об'єктів чи персонажів мистецьких творів. Основною метою музейної казки є етичне та естетичне виховання” [1, с. 18-20].

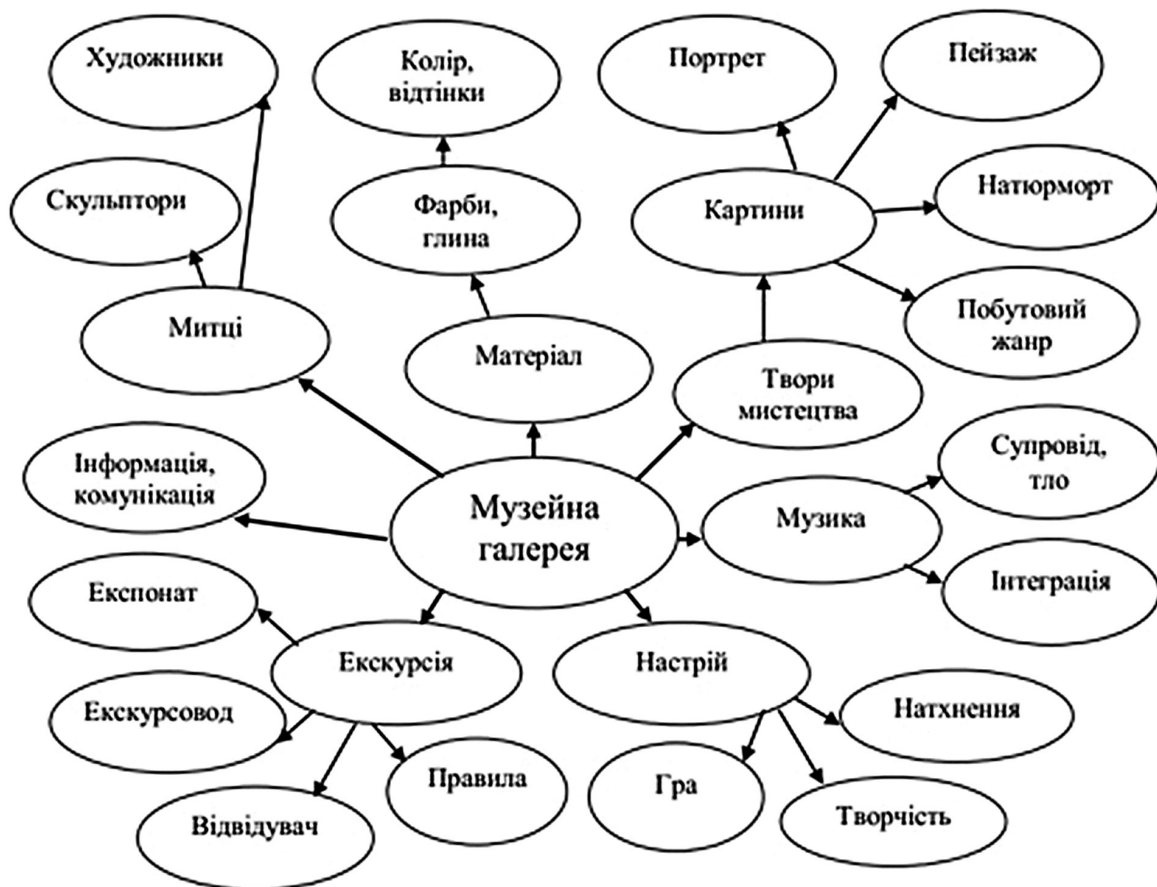


Рис. 1. Інтелектуальна карта "Музейна галерея"

Слід зазначити, що проведення різних форм життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку у плані їхнього естетичного виховання та розвитку естетичних почуттів, зокрема, складається із трьох основних етапів:

- підготовка дітей у закладі дошкільної освіти до відвідин музею (проводиться вихователем і музейним педагогом);
- робота з дітьми безпосередньо на екскурсіях у музеї (проводиться музейним, педагогом-мистецтвознавцем);
- робота з дітьми в закладі дошкільної освіти по закріпленню музейних вражень (проводиться вихователем).

Г. Маслай, Н. Ясінська запропонували модель музейно-педагогічного процесу та його складові: музейне середовище, приміщення, простір, експозиція, експонат, глядач, музейний педагог; форми музейно-педагогічного процесу (екскурсія, заняття в музейній аудиторії, лекція, виставка); методологічну основу музейно-педагогічного процесу (діалог з пам'яттю, музейним педагогом, міжособистісний діалог [4].

Як відомо, процес входження дитини до світу мистецтва настільки індивідуальний, тому їхні перші враження є самими глибокими та найсильнішими. А це вимагає від педагогів сучасних закладів дошкільної освіти та музейних педагогів ретельної підготовки до першої екскурсії у музей як до справжнього свята для дитини.

Слід пам'ятати, що робота на першому етапі є специфічною, оскільки музейна експозиція настільки стародавня, що ознайомлення дитини з експонатами краще починати у дитячому саду. Це можливо за допомоги сучасної поліграфії (репродукції, ілюстрації) та екранних засобів (слайд- та відеопрограми), а також справжніх зразків народної іграшки, предметів побуту тощо. Перевагою є те, що у закладі дошкільної освіти старші дошкільники можуть розглядати вироби з різних боків, оцінити їхню форму, візерунок, колір тощо. А у музеї увага зосереджується на достовірності, унікальності того чи іншого твору мистецтва. Дуже важливо, щоб демонстровані в закладі дошкільної освіти копії музейних експонатів діти згодом побачили і в оригіналах. У формуванні художнього бачення старшого дошкільника важливою, перш за все, є зосередженість, тобто коли він вдивляється, споглядає, співпереживає відчуттям митця, а пізніше вже йде коротка розповідь-бесіда про цей експонат, художника, музей. Музейний педагог зацікавлює дітей мистецтвознавчою бесідою-діалогом безпосередньо у зоровому контакті із оригіналом, а вихователь у дитячому садку проводить заняття-бесіду за репродукціями або слайдами, що відтворюють музейні експонати.

Важливим є те, що музейний педагог при розгляді експозицій зупиняється на важливих для дітей деталях під час діалогу, а вихователь спонукає дітей до спілкування і, разом з тим, збуджує у них стійкі художні інтереси, потребу ділитись своїми враженнями, почуттями та знаннями не лише з однолітками, але й і з дорослими. Це спричинить те, що згодом старших дошкільників підводитимуть до різних видів та жанрів образотворчого мистецтва.

Отже, музейна педагогіка розвивається й надалі в сучасному освітньому просторі та має неоцінене значення для формування у дітей старшого дошкільного віку естетичних почуттів засобами мистецтва. Важливе місце у впровадженні елементів музейної педагогіки в практику сучасних закладів дошкільної освіти відводиться музейному педагогу, який є посередником між дитиною, відвідувачем та тими духовними цінностями, які він прагне передати.

Список використаних джерел

1. Гагаріна Н.П. Художньо-продуктивна компетенція дошкільників. Діти і картини: навч.-метод. посібн. Кропивницький : КЗ "КОІППО імені Василя Сухомлинського", 2017. 48 с.
2. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : "ЛПС" ЛТД, 2010. С. 189.
3. Каплуновська О. Україна – моя Батьківщина : парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
4. Маслай Г., Ясінська Н. Роль музейної педагогіки в освітньому процесі / Музейний простір Волині // URL: http://volyn-museum.com.ua/publ/muzej_osviti_volini_pri_volinskomu_instituti_pisljadiplomnoji_pedagogichnoji_osviti/rol_muzejnoji_pedagogiki_v_osvitnomu_procesi/37-1-0-163 (дата звернення: 02.10.2018).
5. Пантелеєва Л.В. Музей и дети. Москва : Карапуз, 2000.
6. Столяров Б.А. Музейная педагогика, история, теория, практика : учебное пособие. Москва : Высшая школа, 2004. 216 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Київ. Радянська школи, 1977. 559 с.

The article is devoted to the current issue of the use of museum pedagogy in the practice of domestic pre-school education. The author notes that museums have a powerful potential for artistic heritage. Different approaches to the problem of significance of the museum in the life of a child are described. To provide the effectiveness of the process of formation of aesthetic feelings of children of senior pre-school age it is necessary to: organize the corresponding subject-space environment, special selection of artistic and didactic manuals, materials, professional literature and individually differentiated work of the educator and museum pedagogue.

The conditions and techniques necessary for effective formation of aesthetic feelings of senior pre-school children by means of art museums, art galleries, art exhibitions are defined. Examples of educational programs of museums are presented in close cooperation with teachers of pre-school establishments. The emphasis is on the importance of cooperation with museum educators, teachers of pre-school establishments and families of the senior pre-school children.

The author examines the consistent work at classes in pre-school establishments, which use methods and techniques of museum pedagogy. An interesting form of work of the museum pedagogy (museum fairy tale), the main purpose of which is the aesthetic education of children of senior preschool age by means of fine arts, is highlighted.

It is known, that the process of entering a child into the world of art is so individual, so their first impressions are the deepest and most powerful. This means that teachers of modern institutions of preschool education and museum teachers have to be prepared carefully for the first tour to the museum to make it a true holiday for a child.

It is generalized that museum pedagogy continues to develop in modern educational space and has invaluable importance for the formation of senior preschoolers' aesthetic feelings by means of art.

Key words: excursion, exposition, aesthetic feelings, museum pedagogy, fine art activities, reproduction, art museum.

УДК: 378.14:37.015.3

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.169-175

Наталія Каньоса
Nataliia Kanosa

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІНООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

USE OF NEW TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PERSONALITY-ORIENTED TRAINING OF SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Розглянуто поняття арт-педагогіки як складової педагогіки. Проаналізовано роль арт-педагогічних технологій навчання. Визначено, що важливою складовою фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО є розвиток професійної творчості.

Ключові слова: новітні технології, арт-педагогіка, арт-терапія, освітній процес, особистісно орієнтована підготовка, професійна підготовка.

Сучасний світ є надзвичайно конкурентним і від якості освіти, рівня підготовки педагогів залежить, яке місце посідає в ньому Україна. Основні положення розвитку освіти визначено в Концепції та Програмі розвитку в Україні системи освіти протягом життя, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., у Концепції освіти дорослих в Україні,

в Законах України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, в Концепції Нової української школи та ін. Задля перспективного розвитку країни всі дії політиків, науковців, освітян мають бути спрямовані на формування конкурентоздатності науки, освіти та економіки. Адже майбутнє нашої держави перебуває у прямій залежності від багатьох чинників, серед яких найбільш важливим є високий рівень інтелектуального розвитку, творчого потенціалу молоді, її сформованість прагнення та мотивації до засвоєння нових знань, творчого мислення, які можуть бути показниками конкурентоспроможності у світовому просторі.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, економіці, мистецтві, педагогіці призвели до появи нових суміжних галузей знань: інтегративної педагогіки, етнопедогогіки, лікувальної педагогіки, реабілітаційної педагогіки, арт-педагогіки. Це відбувається пропорційно до збільшення кількості знань у галузі педагогіки та психології, поширення процесів виховання та формування різних якостей в інших галузях знань. Так, створюються нові концепції виховання, навчання, розробляються стандарти базової освіти, вивчаються теоретичні основи та технології виховання дітей з різним рівнем розвитку, разом із тим і з особливими потребами, досліджуються особливості освітньо-виховного процесу в корекційних закладах освіти [6].

В умовах трансформації українського суспільства зростають вимоги до підготовки фахівців дошкільної освіти, здатних на високому рівні впроваджувати інноваційні форми й методи роботи в професійну діяльність. Особливої ваги набуває ця проблема у контексті підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у вищих навчальних закладах.

Серед інноваційних технологій професійної підготовки фахівців дедалі більше уваги приділяється тим, які вмщують мистецьку складову, яка, за влучним висловом М. Кагана [5], “олюднює” процеси навчання і виховання. На педагогічних можливостях мистецтва та його значенні у становленні особистості наголошували класики педагогічної науки Я. Коменський, Й. Песталоцці, Р. Штайнер, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. [9].

Технологія залучення мистецтва до розв’язання педагогічних задач набула в педагогічній науці назви “арт-педагогіка”. Розробники цієї галузі педагогічного знання – О. Булатова, М. Катренко, Л. Лебедева, В. Соколова та ін. – розглядають педагогічні ресурси мистецтва в різних аспектах (навчання і виховання дітей різного віку; соціально-педагогічна діяльність з дітьми, що мають певні вади розвитку; арт-педагогіка в системі технологій професійної підготовки фахівців тощо). Арт-педагогіка є міждисциплінарною галуззю теорії і практики педагогічної діяльності, що об’єднує теоретико-методологічний і технологічний інструментарій мистецтва, педагогіки, психології, соціології, філософії, естетики і слугує інтеграції гуманітарних знань з метою якомога ефективнішої професійної підготовки фахівців різних спеціалізацій [9].

Психологічні особливості професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців вивчались І. Булах, Л. Долинською, Н. Дятленко, І. Зязюном, В. Кузьменко, Т. Лисянською, В. Чернобровкіним та ін., що дозволило визначити період здобуття вищої освіти сприятливим для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Психологічна сутність і структура креативності різнобічно розглядається в працях Т. Баришевої, І. Білої, Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, О. Вознюка, Дж. Гілфорда, М. Гнатка, В. Дружиніна, В. Моляко, О. Морозова, В. Рибалки, В. Роменець, С. Рубінштейна, С. Тейлора, П. Торренса та ін. Інтегративний підхід до вивчення креативності досліджували Т. Баришева, Д. Богоявленська, В. Дружинін, Л. Ермолаєва-Томіна, Я. Пономарьов та ін. Суб’єктно-діяльнісний підхід – К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлінський та ін. Механізми розвитку креативності – Г. Альтшуллер, Т. Бьюзен, І. Воронюк, І. Калошина, А. Осборн, Л. Пузеп та ін. Застосування арт-терапії в освітньому процесі досліджувалося Т. Зінкевич-Євстігнєєвим, І. Зязюном, Л. Лебедевим, Л. Подкоритовим, К. Роджерсом, Н. Сергєєвим та ін.

Доцільність арт-терапії в системі підготовки майбутніх фахівців сьогодні визнається багатьма вченими. Термін “арт-терапія” використовується в нашій країні порівняно недавно. Первинна основа арт-терапевтичних технологій – архаїчні форми мистецтва, що зберігалися

в народній творчості, яка характеризується наївністю, безпосередністю, опорою на символічну мову несвідомого і які є джерелом душевного здоров'я людини [11]. Сучасний соціокультурний простір України характеризується втратою національних культурних традицій, зміною загальносуспільних духовних орієнтирів, засиллям псевдокультурних, агресивних та антигуманних тенденцій у засобах масової інформації. Художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і є способом спілкування із собою. Тому арт-терапія – це технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини; це інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова не підходять.

В енциклопедії освіти арт-терапія визначається як “лікувально-профілактична й корекційна діяльність з використанням мистецтва; складова психотерапії, складний синтез галузей наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини, ергономіки” [4].

Сьогодні відбувається становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що полягає в певній “соціальній терапії” особистості та корекції стереотипів поведінки засобами художньої діяльності. Л. Лебедева вважає, що особливість використання арт-терапевтичних технологій у педагогічній практиці сучасної освіти, як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання полягає у розв'язанні низки психолого-педагогічних завдань: виховних, діагностичних, психотерапевтичних, корекційних і розвивальних [7].

Наукові уявлення про можливості арт-технологій спираються на фундаментальні психолого-педагогічні дослідження. На концепцію педагогіки свободи та педагогічної підтримки (О. Газман), самоорганізовної педагогічної діяльності та сенсорозвивальних засобів пробудження творчої активності (С. Кульневич), специфічної природи педагогічної діяльності (І. Колеснікова, В. Сластенін), використання арт-терапії як методу навчання та особистісного розвитку (О. Вознесенська); інноваційну технологію особистісно орієнтованого навчання та виховання (О. Деркач) тощо [2].

По-різному тлумачать учені поняття “арт-педагогіка”, розглядають як:

- аналог поняття “художньо-педагогічний підхід”, пов'язаний з артистизмом, артистичністю (О. Булагова);
- артпедагогіка розв'язує проблеми виховання і навчання в реальному часі й опосередковано пов'язана з артистизмом педагога (С. Хлебнік);
- результатом арт- педагогічної діяльності є адаптація дитини до колективу однолітків, оволодіння нею художніми вміннями (Є.Таранова) [10].

Часто поняття “артпедагогіка” та “арт-терапія” ототожнюють через їх спільний префікс “арт”. Арт – “художнє” – синонім слова мистецтво, інша частина слова визначає їх різницю: терапія – напрям у медицині, лікувальний вплив; педагогіка – галузь наукового знання; наука про навчання, виховання та розвиток. Це означає, що поняття арт-педагогіка – ширше і включає в себе поняття арт-терапії, наприклад, як компетентність складається з різних компетентностей [4].

Арт-педагогіка – особливий напрямок у педагогіці, за допомогою якого навчання, розвиток і виховання особистості відбувається на основі мистецтва у процесі викладання будь-якої дисципліни. Арт-педагогіка сприяє формуванню у дитини бажання того, щоб навчання перейшло в самонавчання, виховання – в самовиховання, а розвиток – у безпосередній саморозвиток [1].

Основними педагогічними технологіями арт-педагогіки є гра та педагогічна імпровізація. Педагогічна імпровізація – це непередбачені дії педагога, що обумовлені незапланованими ситуаціями, які утворюються під впливом внутрішніх або зовнішніх факторів. Успіх імпровізації обумовлений конструюванням і прогнозуванням форм, вмотивованістю та перспективністю результатів.

Щодо методів арт-педагогіки, то основним є проблемно-діалоговий. Він орієнтований на розвиток духовно-особистісної сфери особистості, моральне виховання, формування етичного та естетичного імунітету. Основа цього методу – діалог, що містить в основі не просто почерговий обмін інформацією, а спільний пошук позицій, їх співвідношення. У діалозі кожне

повідомлення розраховане на інтерпретацію співрозмовника і повернення інформації у збагаченому вигляді. У такому діалозі активними є всі його учасники. Запорука успіху – емоційна стриманість, ненав'язливість, внутрішня свобода [3].

Професійна креативність вихователя є суб'єктивним компонентом творчої педагогічної діяльності. Її сутність полягає у здатності до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребі у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності. З огляду на те, що сучасна наука розглядає креативність як інтегровану, складноорганізовану здатність, що визначається комплексом психічних чинників, визначені психологічні складові професійної креативності вихователя, що утворюють мотиваційний, когнітивний, операційний і регулятивний її компоненти. Теоретично доведено доцільність застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутніх вихователів.

Арт-педагогіка здобула можливість делікатно впливати на становлення особистості на різних етапах її соціалізації, професійного розвитку, формування стійкої аксіологічної сфери з урахуванням того, що є шанс наблизитися до інтересів і цінностей майбутнього фахівця, певною мірою скорегувати процес професійного саморозвитку та розвитку професійних цінностей. Як цілком справедливо зазначає Л. Лебедева [8], арт-педагогіка сприяє суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента в одному соціокультурному просторі з метою реалізації таких завдань:

- 1) розвитку емоційно-вольової сфери майбутнього фахівця;
- 2) розвитку креативності, важливої і як особистісної, так і професійної характеристики фахівця;

- 3) гармонізації особистісного розвитку майбутнього фахівця та його позитивної "Я-концепції".

Важливою є можливість арт-педагогіки розв'язувати завдання, близькі до професійно-педагогічних, оскільки вона: спонукає застосовувати інтерактивні технології навчання фахівців; розвиває рефлексивну культуру і самоконтроль студентів; сприяє розвитку всіх органів відчуттів, що є важливим для фахівців саме цієї галузі; налагоджує комунікативний простір на заняттях; полегшує мислительні процеси; дає вихід негативним відчуттям, агресії та ін. [2].

У дослідженні Н. Сергеевої подано визначення арт-педагогіки як інноваційного практико-орієнтованого напрямку в педагогічній науці, який вивчає "природу, загальні закономірності, принципи, механізми й універсальні способи залучення мистецтва для вирішення різноманітних педагогічних завдань" [10]. Саме в цьому визначенні вирізняється інноваційний характер арт-педагогіки на теоретичному й практично-професійному рівні. Для реалізації арт-педагогіки в навчальному процесі доцільно:

- 1) активно використовувати художнє мистецтво для засвоєння інтелектуального і духовного досвіду майбутніми фахівцями;

- 2) зважати на інтеріоризацію знань, умінь і навичок арт-спрямування, тобто подавати навчальний матеріал у різних модальностях на підставі існуючих у людини репрезентативних систем (візуальної, аудіальної, кінестетичної, полімодальної);

- 3) налагоджувати суб'єкт-суб'єктну сферу в комунікативному просторі "викладач – студент".

Саме арт-терапія є сучасним інноваційним засобом, що дозволяє ефективно розв'язувати низку освітніх завдань. Виступаючи динамічною системою взаємодії між студентом, продуктом його арт-терапевтичної діяльності та викладачем, вона цілісно реалізує навчальну, виховну та розвивальну функції освіти [9]. Використання арт-терапевтичних технологій у навчальному процесі забезпечує створення унікального, єдиного арт-терапевтичного та освітнього простору, що позитивно позначається на професійному становленні й особистісному зростанні майбутніх педагогів.

В умовах докорінної реформації освітянської діяльності відзначається перехід професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО на якісно новий рівень розвитку. Зокрема, одним із провідних завдань є формування у майбутніх фахівців здатності вискоєфективно та творчо виконувати професійну діяльність.

Виходячи з розуміння особистості студента як центральної ланки та основної цінності освітнього простору закладу вищої освіти, наголошуємо, що розвиток професійної креативності має органічно входити в освітній процес, де кожний з елементів (форми, методи, засоби, умови, зміст) працює на кінцевий результат – формування фахівця, здатного до творчого виконання професійної діяльності. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в системі фахової підготовки не може відбуватись в інформаційно-репродуктивній системі навчання. Тому реалізація освітніх завдань вищого закладу освіти у процесі фахової підготовки має базуватись на провідних наукових підходах до професійно-педагогічної підготовки: інтегративному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, культурологічному та суб'єктному [10].

Ідея інтегративного підходу до професійного розвитку особистості вихователів ЗДО в загальному розумінні полягає у взаємному потенціюванні, підсиленні особистісних і професійних особливостей майбутніх фахівців. Особистісно-професійне становлення та зростання майбутніх вихователів ЗДО має супроводжуватися збагаченням їх світогляду, уточненням ставлення до навколишнього світу, до людей, самого себе, своєї професійної діяльності, усвідомленням цілей і засобів.

Сутність компетентнісного підходу характеризується спрямованістю на розвиток професійної компетентності, що зумовлює спроможність майбутніх вихователів ЗДО відповідати новим запитам системи освіти, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, пошуку свого "Я" у професії. У контексті проблеми розвитку професійної креативності компетентнісний підхід передбачає формування у студентів – майбутніх вихователів – досвіду творчого розв'язання професійних завдань, характерних для освітнього процесу ЗДО, розвиток здатності та готовності до результативної самостійної творчої діяльності [3]. З огляду на це, професійне становлення майбутніх вихователів має відбуватися в умовах, що моделюють творчу працю, коли студент стає перед необхідністю ефективного розв'язання професійних завдань. У рамках цього підходу формується фахівець, спроможний будувати свою професійну діяльність у відповідності з власним творчим, проектно-конструктивним і духовно-моральним досвідом, а не суворого дотримання інструкцій, педагогічних рецептів, жорстких методичних рекомендацій.

В основі особистісно-орієнтованого підходу є визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, її розкриття як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом. Суттєвими ознаками особистісно-орієнтованого навчання в процесі розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є звернення до досвіду життєдіяльності студентів, стимулювання активних дій щодо засвоєння знань, аналізу виконання завдань, звернення до інтуїції кожного студента, стимулювання тих, хто висловлює оригінальні ідеї й гіпотези [3].

Культурологічний підхід передбачає оволодіння майбутнім педагогом загальною та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій для реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти.

Суб'єктний підхід до розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачає формування суб'єктності. Особистість як суб'єкт діяльності набуває таких якостей як активність, самостійність, ініціативність, відповідальність, здатність до саморегуляції, рефлексивність. Названий підхід реалізується завдяки організації систематичного самоаналізу майбутніми вихователями власної творчої діяльності: спроможності до неї, мотивів, способів здійснення, результативності, плануванням процесу творчого саморозвитку та його рефлексуванням тощо [11].

Отже, зміст сучасних підходів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів ЗДО передбачає набуття ними досвіду творчої професійної діяльності у процесі навчання в закладі вищої освіти, орієнтує на творчу самореалізацію у професії, на усвідомлене, відповідальне ставлення до результатів педагогічної праці, розкриття інтелектуального та особистісного потенціалу кожного студента.

Розвитку професійної креативності сприятиме створення оптимальних психолого-педагогічних умов у закладі вищої освіти, а саме:

1. Встановлення сприятливих взаємин викладача та студентів (створення специфічної атмосфери освітнього процесу). Сприятливими для розвитку професійної креативності є співтворчість, комунікація, діалогічність і позиція “рівності”.

Співтворчість передбачає спільне зі студентами творче розв’язання професійних завдань. Викладач включається в освітній процес як повноцінний учасник, а не лише керівник, організатор чи контролер. Це дозволяє збагатити досвід студентів щодо способів творчого розв’язання завдань, отримати креативний взірєць, зняти творчі бар’єри [6].

Для стимулювання співтворчості під час групової роботи над творчим розв’язанням професійних завдань доцільно застосовувати брейнрайтинг, “галерею”, “блокноти” та ін.

2. Постановки перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального прояву творчості. Це моделювання проблемних виробничих ситуацій з настановою на прояв креативного підходу до них. Неспроможність розв’язати такі ситуації у межах наявних знань призводить до необхідності пошуку невідомих раніше способів розв’язання.

Визначальною характеристикою проблемних ситуацій є невизначеність, що передбачає відсутність єдиного правильного розв’язання завдання, відомого алгоритму дій. Це наближує майбутнього фахівця до умов реального професійного повсякдення, в якому він, як правило, діє в ситуаціях, де відомі факти неповні, часто недостовірні, викликають сумніви.

Ефективними для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів, а також доцільними для застосування в освітньому процесі вишу є евристичні методи, що сприяють продукуванню нестандартних, оригінальних ідей. Завдяки великій різноманітності та різноспрямованості, їх можна застосовувати на лекціях, семінарських та практичних заняттях, для самостійної роботи студентів у низці дисциплін [3].

Зокрема, серед евристичних методів рекомендуємо наступні: “змії та сходи”, “мозковий штурм”, “препарована вишня”, “квітка лотосу” та ін..

3. Підвищення емоційної насиченості освітнього процесу, розвиток професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО передбачає формування у них позитивного емоційного творчого досвіду. Його наявність є запорукою вмотивованості студентів до творчої професійної діяльності.

Отже, завдання розвитку професійної творчості майбутніх вихователів ЗДО є важливою складовою фахової підготовки студентів, що вимагає від викладача вищого закладу освіти здатності повноцінно його реалізувати. Зокрема, освітній процес необхідно організувати, ґрунтуючись на провідних підходах до професійно-педагогічної підготовки: інтегративному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, культурологічному та суб’єктному. Фахова підготовка креативного вихователя передбачає створення оптимальних психолого-педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, підвищення емоційної насиченості освітнього процесу. З метою інтенсифікації розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО важливо застосовувати сучасні методи роботи зі студентами, зокрема арт-терапію як ефективний засіб формування творчого фахівця.

Список використаних джерел

1. Анисимов В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник ОГУ. № 4. 2003. С. 146–148.
2. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. Москва: Исследоват. центр применения средств арт-терапев. технол. проблем качества подготовки спец., 2010. 145 с.

3. Донченко О. С. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ, 2018. 261 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. 415 с.
6. Каньоса Н. Г. Арт-терапевтичні технології у процесі особистісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти : зб. матеріалів ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошк. освіти. Київ : Міленіум, 2018. 430 с.
7. Лебедева Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии // Дидактика. 2000. № 1. С. 43-51.
8. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 39. С. 5-8.
9. Руденька Т. М. Арт-педагогіка як інновація сучасної професійно-педагогічної теорії і практики // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 59-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_4_14 (дата звернення: 15.09.2018).
10. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2010. 432 с.
11. Фірсова Л. С. Арт-терапия в педагогічній роботі. Київ, 2011. 98 с.

One of the features of current world is its competitive character; and the quality of education, the level of teacher training defines the place of Ukraine in it. Integration processes taking place in modern society, economics, art, and pedagogy promoted the nascence of new adjacent branches of knowledge: integrative pedagogy, ethnic pedagogy, medical pedagogy, rehabilitation pedagogy, art-pedagogy.

In the conditions of the transformation of Ukrainian society, requirements for training preschool education specialists capable of introducing innovative forms and methods into their professional activity increase.

Art-pedagogy is a special direction in pedagogy, providing the development and education of a person on the basis of art in the process of teaching any discipline. The main pedagogical technologies of art-pedagogy are games and pedagogical improvisations. The main method of art-pedagogy is considered to be a problem-dialogical one. Art-pedagogy is capable of solving problems of professional and pedagogical character, as it enables the use of interactive technologies of training specialists; it also develops students' reflexive culture and self-control, promotes the development of all sensory organs, which is of great importance for specialists in this field; it helps to organise the communicative space at classes, facilitates thought processes and allows to get rid of negative feelings, aggression, etc.

Development of future preschool teachers' professional creativity is an important component of students' professional training in higher educational institution. Professional training of a creative educator involves the creation of optimal psychological and pedagogical conditions, such as: establishing of favourable relations between the teacher and the student; setting the students pedagogical goals the achievement of which requires the maximal expression of creativity; increasing the emotional component of the educational process. In order to intensify the development of future educators' professional creativity, it is important to apply modern methods of work with students, such as art therapy which is an effective means of forming a creative specialist.

Key words: *new technologies, art-pedagogy, art-therapy, educational process, personality-oriented preparation, professional training.*

Анна Кошель, Віталій Кошель, Світлана Бойправ, Ганна Сиз
Anna Koshel, Vitalii Koshel, Svitlana Boiprav, Hanna Syz

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING

У статті розглянуто сутність поняття “комунікативна компетентність” та її складові. Висвітлені результати дослідження сучасних проблем формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку як складової загальної професійної компетентності.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, майбутні вихователі дітей дошкільного віку, професійна підготовка.*

У сучасних умовах реформування соціальної, політичної та економічної сфер суспільного життя пріоритетними напрямками розвитку системи вищої освіти є її модернізація і практична спрямованість, що супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Інтеграційні процеси, входження Української держави в європейський та світовий освітній простір зумовлюють потребу вдосконалення підготовки фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність на засадах суб’єкт-суб’єктної взаємодії, тобто формування в останніх професійної компетентності.

Майбутній педагог має володіти розвиненими педагогічними здібностями, досконалими професійними вміннями, навичками самовдосконалення тощо.

Очевидною є необхідність і важливість виховання молоді компетентними спеціалістами, адже від особистості педагога, його ерудиції, культури залежить успішне розв’язання освітніх завдань майбутнього покоління.

Важливою складовою професійної компетентності є комунікативна компетентність, тому випускник закладу вищої освіти має вільно володіти мовою, вмінням спілкуватися, взаємодіяти з аудиторією, так як саме вихователь створює у дитячому колективі атмосферу спілкування, відкритості, зацікавленості в осягненні знань і оволодінні практичними способами дій, і що, не менш важливо, удосконалює мовленнєву діяльність і розвиває культуру спілкування дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що формування окремих складових професійної компетентності педагога відображено у дослідженнях Л. В. Артемової, Г. В. Беленької, А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Н.Ф. Денисенко, І. А. Зимової, О. Л. Кононко, Н. В. Лисенко, Т. І. Поніманської, Дж. Равена, Л. О. Савенкової, Л. О. Чулкової та ін. Виокремлюючи психолого-педагогічні аспекти цієї проблеми, вчені І.Д. Бех, Є. В. Єгорова, І. А. Зязюн, І. О. Луценко, О. М. Семенов, наголошують на важливості повноцінного гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування, наявності потреби у комунікативній взаємодії як обов’язкової складової педагогічної діяльності фахівця. Проте цілісного дослідження процесу формування професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку в Україні здійснено не було.

Актуальність проблеми та відсутність її цілісного дослідження зумовили вибір теми пропонованої статті, метою якої є висвітлення особливостей формування комунікативної

компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки та вивчення основних сучасних підходів до вирішення цієї проблеми.

На сучасному етапі розвитку демократичного суспільства проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, яка покликана забезпечити якісну підготовку людини до життя у світі різноманітних комунікативних можливостей. Варто відзначити, що професія вихователя дітей дошкільного віку належить до таких видів праці, де спілкування стає професійно значущою, суттєвою стороною діяльності педагога, а професійно-педагогічна комунікація – основною формою освітнього процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки.

У більшості західних освітніх програм комунікативна компетентність входить до числа “ключових”, що означає, зокрема, перенесення відповідальності за формування цієї компетентності з окремої предметної області на освітній процес загалом.

Перша причина, через яку комунікативна компетентність являється ключовою, – це суспільний запит від професійного ділового світу, який гостро відчуває дефіцит у практичних комунікативних вміннях випускників закладів вищої освіти. Крім того, потрібно вміти працювати з інформацією, використовуючи різні інформаційні технології, продуктивно вирішувати конфлікти, публічно представляти результати своєї роботи, враховуючи змістовну критику; вміти позитивно будувати свої взаємини з колегами по роботі, дітьми та їх батьками.

Друга причина може бути сформульована, виходячи з потреб самої сфери освіти. Якщо визначити основний зміст освіти як розвиток практичних навичок і умінь, необхідних людині для досягнення успіху в особистому, професійному та громадському житті, то однією з важливих є його комунікативна компетентність [4].

Учені визначають поняття “комунікативна компетентність майбутнього вихователя” як готовність до ефективного спілкування, сформованість комунікативних умінь і особистісних якостей педагога, які сприяють творчому вирішенню педагогічних завдань (предметно-пізнавальних, практико-орієнтованих, особистісно-орієнтованих), що виникають у процесі спілкування [3, с. 142].

Зміст поняття “комунікативна компетентність” включає:

1. Уміння встановлювати психологічний контакт з аудиторією.
2. Уміння управляти процесом спілкування, підбирати методи взаємодії.
3. Мовні вміння (високий рівень знання мови, її виразних можливостей, засобів переконання).
4. Володіння культурою спілкування (етикетної вивіреністю мови: умінням слухати і чути співрозмовника, умінням ставити запитання, бачити і правильно інтерпретувати реакцію людей, умінням виявляти і передавати своє ставлення з приводу чого-небудь, готовністю і бажанням спілкуватися).
5. Здійснення рефлексії своєї участі в комунікації.

Незважаючи на досягнення в теорії і практиці в галузі вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього педагога, доводиться констатувати, що проблема розробки педагогічних підходів формування комунікативної компетентності вимагає особливої уваги. Це важливо, тому що комунікативна компетентність педагога проявляється не тільки у вирішенні професійних завдань, а й у тому, як людина сприймає, оцінює і розуміє світ за межами своєї професії.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, було визначено основні сучасні підходи (“підхід” як певна позиція, точка зору, сукупність прийомів ставлення до когось-чогось) до формування комунікативної компетентності: компетентнісний, особистісно орієнтований і діяльнісний.

Використання компетентнісного підходу ґрунтується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особис-

тості, що передбачає перехід від класичного поняття “людські ресурси” до концепції “компетентності людини”. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому як результат розглядають не суму засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [2]. У нашому випадку це педагогічні ситуації, тому реалізація компетентнісного підходу, на наш погляд, можлива тільки за педагогізації освітнього процесу в закладі вищої освіти, тобто підпорядкуванні всіх ланок і сторін навчання і виховання студентів завданням їх професійно-педагогічної підготовки. Це означає, що не тільки психолого-педагогічні, а й інші дисципліни мають викладатися таким чином, щоб орієнтувати студентів на педагогічну діяльність.

Включення студентів до освоєння різних педагогічних і психологічних теорій і систем сприяє розвитку у майбутніх педагогів варіативного мислення, установки на постійний діалог, закладанню основи для розвитку власної педагогічної інтуїції, необхідної для вирішення педагогічних завдань.

Таким чином, компетентнісний підхід орієнтує “на озброєння особистості готовністю і здатністю до ефективної життєдіяльності”. Стає все більш затребуваною саме життєтворчість особистості, яка найбільш адекватно характеризується чотирма фундаментальними цілями освіти, сформульованими Жаком Делором: *уміти жити; вміти працювати; вміти жити разом; вміти вчитися*.

Другий підхід до формування комунікативної компетентності – це особистісно орієнтований підхід.

Для особистісноорієнтованого навчання характерний цілісний погляд на того, хто навчається як на особистість, орієнтація на потреби, особистий досвід і рівень його актуального розвитку, а також побудова освітнього процесу в зоні найближчого розвитку.

Важливо, щоб педагогічні дисципліни вивчалися не у вигляді готових абстрактних істин, а як сукупність педагогічних ідей і концепцій, що розробляються різними вченими і науковими школами в руслі різноманітних філософських поглядів, що розвиваються в контексті світової цивілізації. У такому випадку кожен випускник педагогічного вузу, будучи суб’єктом пізнавального процесу, визначає для себе найбільш прийнятні ідеї, концепції і теорії, які в майбутньому стануть фундаментом його особистого педагогічного кредо і технології професійної діяльності.

Будь-яка вузівська освіта вирішує два фундаментальних завдання: дає людині професію і формує її як особистість.

Особистісне – це те, що спочатку самовизначається людиною, вибудовується як її власний світ. Отже, оптимально освіта, яка передбачає гармонію освітніх стандартів і особистісного саморозвитку, побудована на принципах гуманізації та гуманітаризації.

Говорячи про гуманітаризацію і гуманізацію педагогічної освіти, маємо на увазі те, що “сутність гуманітаризації освіти, про яку нині так багато говорять і пишуть, – не “підключення” до навчальних планів декількох дисциплін, які за відомством значаться гуманітарними, а ціннісна орієнтація освіти з підготовки фахівця на формування цілісної універсальної особистості, яка заволоділа різноманітними формами освоєння світу: наукою, мистецтвом, філософією, способами і формами спілкування.

Третім підходом до формування комунікативної компетентності є діяльнісний підхід, який орієнтує майбутнього вихователя на установку, що найважливіший чинник формування комунікативної компетентності – його активна пізнавальна, комунікативна діяльність.

Представники діяльнісного підходу виступають проти абсолютизації в освіті однієї з форм знання. Живе, особистісне знання протиставляється безсуб’єктному, що транслюється у вигляді інформації, відомостей.

На думку Л. В. Артемової, в освітньому процесі закладу вищої освіти “в основному використовуються традиційні технології навчання: лекції, семінари, переважно репродуктивні способи організації освітньої діяльності студентів. Дослідниця зазначає, що у студентів

відсутнє усвідомлене прагнення до професійної самоосвіти та самовдосконалення; яскраво виражена традиційна установка на “знанцеву” парадигму; немає готовності співпереживати почуттям і емоціям дітей; вони працюють в основному за зразком; не володіють рефлексивними вміннями” [1].

Діяльність може бути освоєна в діяльності: виділена як предмет засвоєння, усвідомлена студентами і привласнена ними. Тільки через методи активного навчання можна проектувати освітню ситуацію, в якій проявляється діяльнісний зміст освіти.

Передумовами успішності використання методів активного навчання є сформованість у викладача прийомів реконструювання навчальної інформації та прийомів викладання, з одного боку, і сформованості основних навчальних умінь у студентів, з іншого. Цими прийомами навчання є аналіз, порівняння, узагальнення, висунення гіпотез, перенесення знань у нову ситуацію, пошук аналогій, вибір способів діяльності, інтерпретація і оформлення результатів. Аналогічними прийомами повинен володіти і викладач, для того щоб формувати комунікативну компетентність майбутніх вихователів.

Отже, незважаючи на досягнення в теорії і практиці, проблема формування комунікативної компетентності у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку все ще залишається актуальною і потребує вирішення. У статті уточнено поняття “комунікативна компетентність” та її складові. Також були вивчені 3 основних підходи до формування комунікативної компетентності: компетентнісний, особистісноорієнтований та діяльнісний. Але жоден з них, на нашу думку, не знаходить повного, якісного відображення в освітньому процесі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз змісту, форм методів та технологій підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. В. Артемова Дошкільне виховання. – 2002. – №2. – С. 7–9.
2. Єгорова Є.В. Комунікативна компетентність як складова психологічної готовності майбутніх педагогів до професійного навчання / Є.В. Єгорова // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методолог. семінару (м. Київ, 3 квіт. 2014 р.): [у 2 ч.]. – Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – Ч. 2. – С. 199–202.
3. Лазарев М. Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти / М. Лазарев (відпов. ред.) та ін. – Суми, 1996. – 285 с.
4. Лохвицька Л. В. Інтеграція української дошкільної освіти із зарубіжним педагогічним досвідом / Л. В. Лохвицька Гуманітарний вісник Преяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди : наук.-теорет. зб. / редкол. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 13 : Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. – С. 292–296.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. [Текст] / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. С. 65-66.

One of the most important parts in the structure of training of future educators of preschool children is communicative competence. Today, society is keenly aware of the practical communication skills of graduates of higher education institutions. A lot of recent research has been focused on the problem of the formation of particular components of the teacher's professional competence. However, there has not been a holistic study of the formation process of the professional competence of a preschool teacher in Ukraine. The data analysis of scientific journals helps to achieve the main objective of the article.

The aim of this study is a theoretical research of the problem of the formation of the communicative competence of future educators of preschool children in the process of professional training and studying of the basic modern approaches to this problem solving.

In modern education, the result of professional training is considered in such categories as “competence” and “competency”. The “competence” is understood as the predetermined requirement for educational attainment, the description of authority, the definition of the sphere of activity, the potential ability of the individual. “Competency” is defined as the preparedness and realized ability of the subject of work to fulfil tasks and responsibilities of daily activities. Its structure traditionally contains knowledge, skills, values, attitude and experience of behavior.

The authors analyze various pedagogical approaches to the problem of formation of the communicative competence of future educators of preschool children in the process of vocational training. The results of this analysis show that despite the achievements in theory and practice, the problem of formation of the communicative competence of future preschool education teachers remains relevant and needs to be resolved.

Key words: *communicative competence, future educators of preschool children, vocational training.*

УДК 378. : 373.3.091.12.0011.3-051

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.180-185

Юлія Лимар
Yuliia Lyamar

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

TRAINING FUTURE TEACHERS FOR CONDUCTING MORNING MEETINGS IN PRIMARY SCHOOL

Визначено сутність, компоненти, показники, стан готовності майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі. Описано систему підготовки майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей під час лекційних, практичних занять, виконання самостійної роботи, проходження педагогічної практики, роботи над курсовим проектом на основі компетентнісного та діяльнісного підходів.

Ключові слова: *фахова підготовка, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, ранкова зустріч, готовність до проведення ранкових зустрічей, ділова гра, курсовий проект.*

У сфері вищої педагогічної освіти активно відбуваються зміни, пов'язані з реформуванням системи освіти в Україні. Адже сучасні вчителі повинні бути підготовленими до роботи в Новій українській школі. Надзвичайно важливу роль у цьому процесі відіграють саме вчителі початкової школи, яким випала місія бути “першопрохідцями”, “агентами змін”. Саме від їхньої діяльності значною мірою залежатиме успіх освітньої реформи; ставлення дітей, батьків, суспільства загалом до передбачених нею змін. Одним із важливих нововведень у початкових класах Нової української школи є проведення ранкових зустрічей. Саме тому в процесі фахової підготовки майбутні вчителі початкової школи повинні бути підготовленими до планування й проведення ранкових зустрічей з молодшими школярами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Проблемам професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи присвячено праці В. Бондаря, О. Комар, С. Мартиненко, Л. Петухової, О. Савченко, С. Стрілець, Г. Тарасенко, О. Хижної, Л. Хоружої, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін. Основні тенденції реформування початкової школи окреслено у працях Н. Софій, О. Онопрієнко, Ю. Найди,

М. Пристінської, І. Большакової та ін. Поняття ранкової зустрічі та методику її проведення у початковій школі описали А. Сідлецький [3], М. Скрипець [4] та ін.

Однак питання фахової підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до роботи в Новій українській школі ще недостатньо розроблені. Зокрема дослідження потребує питання підготовки майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей в початковій школі.

Мета статті полягає у визначенні сутності, компонентів, показників та стану сформованості готовності майбутнього вчителя до проведення ранкових зустрічей у початковій школі; обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи її формування в процесі фахової підготовки.

У аспекті нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути поняття ранкової зустрічі, її структурні компоненти, особливості планування й проведення у початковій школі.

“Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня учнів із вчителем”, “ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності” [2, с. 186]. За часом ранкова зустріч, на думку вчених, повинна тривати 15-25 хвилин [2, с. 186]. Значення ранкової зустрічі полягає у розвитку навичок спілкування, академічних і соціальних навичок учнів, створення у класі позитивного настрою, розвитку демократичних цінностей [2, с. 57-59]. Учені виділяють такі чотири компоненти ранкової зустрічі: вітання, групове заняття, обмін інформацією, щоденні новини [2, с. 189]. Під час планування й проведення ранкових зустрічей учителю необхідно враховувати індивідуальні особливості молодших школярів, їхні потреби та інтереси.

У процесі фахової підготовки майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти знаннями та вміннями, необхідними для проведення ранкових зустрічей з учнями. Тобто у них повинна сформуватися готовність до проведення ранкових зустрічей з молодшими школярами.

Ми розуміємо готовність майбутнього вчителя про проведення ранкових зустрічей у початковій школі як цілісне стійке особистісне утворення, яке дозволяє планувати й проводити ранкові зустрічі в початковій школі.

У структурі досліджуваної готовності вважаємо доцільним виділити мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Показниками сформованості мотиваційного компонента є усвідомлення студентами значення ранкових зустрічей для розвитку особистісних якостей молодших школярів, створення спільноти у класі.

Показниками сформованості когнітивного компонента є теоретичні знання студентом сутності та структурних компонентів ранкової зустрічі, знання особливостей її проведення з молодшими школярами.

Показниками сформованості діяльнісного компонента визначено здатність студента планувати, розробляти й проводити ранкові зустрічі; здатність враховувати індивідуальні особливості учнів під час їх планування й проведення.

На основі визначених показників було попередньо виділено три рівні сформованості готовності майбутнього вчителя про проведення ранкових зустрічей у початковій школі: високий, середній, низький. Високий рівень сформованості досліджуваної готовності визначається переважно високими показниками сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Середній рівень сформованості – переважно середніми показниками сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Низький рівень сформованості – переважно низькими показниками сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів.

З метою виявлення стану досліджуваної проблеми у педагогічній практиці на базі Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка у 2017-2018 н.р. було проведено експериментальне дослідження стану готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення ранкових зустрічей. У дослідженні взяли участь 36 студентів III курсу

спеціальності “Початкова освіта” денної форми навчання. Для дослідження було обрано експериментальну (21 студент) й контрольну (15 студентів) групи.

Для визначення сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей (згідно з визначеними вище показниками) було використано такі методи науково-педагогічного дослідження: анкетування, бесіда, спостереження, аналіз процесу й продуктів діяльності студентів.

Аналіз та узагальнення даних анкетування, бесід, спостереження, аналізу процесу й продуктів діяльності студентів контрольної та експериментальної груп дозволив виявити, що високий рівень сформованості досліджуваної готовності продемонстрували 14,2 % студентів експериментальної групи і 13,3 % студентів контрольної групи. Середній рівень сформованості означеної готовності виявлено у 33,3 % студентів експериментальної групи і 33,3 % студентів контрольної групи. Низький рівень сформованості досліджуваної готовності виявлено у 52,3 % студентів експериментальної групи та 53,3 % студентів контрольної групи. Одержані результати свідчать про переважання низького рівня сформованості готовності майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у контрольній та експериментальній групах.

Якісний аналіз результатів констатувального експерименту свідчить про недостатній рівень сформованості мотиваційного компонента досліджуваної готовності, а саме: студенти не усвідомлюють повною мірою значення проведення ранкових зустрічей для розвитку навичок спілкування, соціальних, академічних навичок молодших школярів, створення у класі спільноти, позитивного настрою, ознайомлення з демократичними цінностями. Також варто відзначити значні труднощі, які виникали у більшості студентів під час планування й проведення ранкових зустрічей. Деякі студенти зазначали, що знаючи сутність та структурні компоненти ранкової зустрічі, їм складно продумати, спланувати й провести ранкову зустріч.

З метою підвищення рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення ранкових зустрічей було розроблено систему її формування на основі компетентнісного та діяльнісного підходів.

Розроблена система передбачала внесення змін до змісту та методики викладання навчальної дисципліни “Педагогічні технології в початковій школі”, вивчення якої передбачено навчальним планом у VI семестрі, а також під час проходження студентами педагогічної практики, роботи над курсовим проектом.

Так, у 2017-2018 н.р. до змісту курсу “Педагогічні технології в початковій школі” було внесено корективи згідно зі змінами, зумовленими реформуванням початкової школи, зокрема необхідністю обов’язкового проведення ранкових зустрічей у початковій школі з 2018-2019 н.р. Зокрема до планів лекційних і практичних занять з курсу було внесено питання “Ранкові зустрічі в Новій українській школі. Особливості планування й проведення”. Це зумовлено тим, що студенти не розглядали питання ранкових зустрічей під час вивчення педагогічних дисциплін, оскільки вивчали їх до введення в дію нового Державного стандарту початкової освіти.

Під час лекції студенти ознайомились зі значенням ранкової зустрічі для розвитку особистісних якостей молодшого школяра, формування спільноти учнів у класі. Розглянули структурні компоненти ранкової зустрічі, головні особливості її планування й проведення. Крім того, студенти переглядали відеоматеріали, що містили фрагменти ранкових зустрічей у пілотних класах.

Під час практичних занять з курсу “Педагогічні технології в початковій школі” узагальнення, систематизація й перевірка знань студентів з теми практичного заняття здійснювалась за допомогою методики “The World Cafe” (“Світове кафе”) [1]. Так, студенти об’єднувались у малі групи, обирали одне теоретичне питання для обговорення з трьох запропонованих, а саме: “Значення ранкових зустрічей у початковій школі”, “Структурні компоненти ранкової зустрічі”, “Планування й проведення ранкової зустрічі”. Також вони обирали “господиню столу”, здійснювали обговорення свого питання, створювали опорну схему основних положень свого питання й зображали її на аркуші паперу. Через 10 хвилин студенти малих груп (окрім

“господині столу”) переходили за годинниковою стрілкою до іншої малої групи, у якій вони обговорювали, переглядали й доповнювали інформацію, викладену студентами попередньої малої групи тощо. Наприкінці роботи “господині столів” представляли результати роботи студентам групи. Усі студенти групи мали можливість сфотографувати опорні схеми всіх трьох питань, які розглядались під час практичного заняття. Така організація роботи студентів сприяла залученню до обговорення теоретичних питань практичного заняття всіх студентів групи.

Для перевірки виконання студентами завдань для самостійної роботи з підготовки плану-конспекту ранкової зустрічі було використано ділову гру. Так, майбутні вчителі початкових класів проводили фрагменти розроблених ранкових зустрічей зі студентами своєї групи. Після чого було проведено аналіз (у тому числі й самоаналіз) та обговорення плану-конспекту розробленої студентом ранкової зустрічі та методики її проведення.

Також 3 студента експериментальної групи проходили педагогічну практику на базі Чернігівської ЗОШ І ст. № 25. Вони були присутні на ранкових зустрічах, проведених учителями школи К. Романенко, А. Коломійченко, які з 2017-2018 н.р. беруть участь у пілотуванні нового Державного стандарту початкової освіти. Студенти поділились своїми враженнями з однокласниками під час практичного заняття.

Варто зазначити, що під час проведення практичного заняття увагу студентів було зацентовано на необхідності врахування індивідуальних особливостей молодших школярів під час планування та проведення ранкових зустрічей.

Модульний контроль з II модуля, до якого було включено питання ранкової зустрічі, проходив у формі вікторини. Студенти об'єднувались у 2 групи. Кожна група отримувала певне питання (завдання) й провинна була впродовж 1 хвилини обговорити його, після чого її представник оголошував відповідь. Таким чином студенти груп набирали бали, які й отримували за модульний контроль. Така форма проведення модульного контролю, на наш погляд, дозволила виявити рівень знань та умінь студентів з досліджуваної проблеми, а також дозволила їм критично оцінити власні навчальні досягнення.

Значні можливості щодо формування готовності майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі має виконання ними курсових проектів відповідної тематики. Так, частина студентів експериментальної групи виконували груповий курсовий проект з педагогіки (виконання якого передбачено навчальним планом у VI семестрі) за темою “Методика проведення ранкових зустрічей у початковій школі”. У процесі роботи над курсовим проектом студенти проаналізували теоретичні основи досліджуваної теми, дібрали плани-конспекти ранкових зустрічей, розроблені вчителями-практиками. Крім того, під час роботи над курсовим проектом студенти провели бесіду з учителем пілотного класу Чернігівської ЗОШ І ст. № 25 К. Романенко щодо особливостей планування, проведення ранкових зустрічей у початковій школі з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Також К. Романенко поділилась зі студентами своїми враженнями щодо значення, ефективності проведення ранкових зустрічей, їх впливу на розвиток учнів. Педагог проаналізувала зібрані студентами матеріали, а також надала фотографії свої та учнів свого класу, зроблені під час проведення ранкових зустрічей у класі та на подвір'ї школи. Ці фотографії було включено до курсового проекту. Учитель К. Романенко також рецензувала цей курсовий проект.

Під час захисту курсових проектів студенти презентували результати своєї роботи студентам групи та викладачам, що сприяло поглибленню, узагальненню та систематизації знань студентів-виконавців проекту, а також – студентів, які були присутні на цьому захисті.

З вище описаного зрозуміло, що під час проведення практичних занять, виконання завдань для самостійної роботи студентам експериментальної групи було запропоновано такі завдання та форми роботи, які забезпечили реалізацію компетентнісного та діяльнісного підходів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня.

У контрольній групі на практичних заняттях з курсу “Педагогічні технології в початковій школі” переважали завдання репродуктивного характеру. Так, студенти здебільшого

опрацьовували теоретичний матеріал з цієї проблеми, самостійно виконували завдання з добору прикладів ранкових зустрічей, розроблених учителями-практиками. Під час практичного заняття студенти у формі індивідуальних доповідей повідомляли основні теоретичні положення цього питання. Зачитували дібрані приклади. Очевидно, що до активної діяльності була залучена незначна кількість студентів групи.

Під час проходження педагогічної практики студенти контрольної групи не мали змоги відвідати ранкові зустрічі. Курсові роботи означеної тематики також не виконували.

Модульний контроль проходив у вигляді письмової контрольної роботи й передбачав здебільшого перевірку наявності теоретичних знань щодо значення, сутності, структурних компонентів ранкової зустрічі в початковій школі.

Наприкінці формувального експерименту було проведено дослідження стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення ранкових зустрічей у студентів контрольної та експериментальної груп з використанням тих самих методів, що й під час констатувального експерименту.

Аналіз та узагальнення одержаних даних свідчить про досить значне зростання кількості студентів експериментальної групи, які мають високий рівень сформованості досліджуваної готовності на 13,8 % (з 14,2 % до 28 %), і незначне зростання в контрольній групі (на 6,7 % (з 13,3 % до 20 %)). Кількість студентів, які продемонстрували середній рівень сформованості досліджуваної готовності, також зросла: у експериментальній групі – на 30,3 % (з 33,3 % до 52,3 %); у контрольній групі – на 6,7 % (з 33,3 % до 40 %). Кількість студентів, які мають низький рівень сформованості досліджуваної готовності, зменшилась: у експериментальній групі – на 33,3 % (з 52,3 % до 19 %); у контрольній групі – на 13,3 % (з 53,3 % до 40 %).

Якісний аналіз результатів, одержаних наприкінці формувального експерименту, свідчить про зростання кількості студентів експериментальної групи, які усвідомлюють значення ранкових зустрічей для розвитку навичок спілкування, соціальних, академічних навичок молодших школярів, створення у класі спільноти, позитивного настрою, ознайомлення з демократичними цінностями. Також варто відзначити зменшення кількості студентів експериментальної групи, які відчували значні труднощі під час планування й проведення ранкових зустрічей. Серед студентів контрольної групи значна частина студентів так само відчують труднощі в процесі планування й проведення ранкової зустрічі.

Отже, розроблена система підготовки майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі є ефективною. Про це свідчить значне підвищення її рівня за всіма показниками мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів у студентів експериментальних груп.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації та оцінювання роботи учнів у малих групах.

Список використаних джерел

1. Активні форми навчання. Світове кафе. URL: <http://lider.fpsu.org.ua/profspilkova-osvita/157-aktivni-formi-navchannya> (дата звернення: 12.10.2018).
2. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. 206 с.
3. Сідлецький А. Ранкові зустрічі // Початкова школа. 2013. № 10. С.33-36.
4. Скрипець М. В. Ранкові зустрічі як засіб розвитку учнівської особистості : навчання і виховання за програмою "Крок за кроком" // Початкове навчання та виховання: наук.-метод. журн. Харків : Вид. група "Основа", 2007. № 9. С. 2-6.

The essence of the future teacher's readiness for conducting morning meetings as a holistic sustainable personality formation is determined, which allows to plan and conduct morning meetings in primary school. The motivational, cognitive and active components are distinguished in the structure of the studied

readiness. According to the determined indicators, the state of the studied readiness of the third year students of the "Primary Education" specialty of T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium" was revealed. The analysis and generalization of the questionnaire, interviews, observation data, the analysis of the process and products of the students' work of the control and experimental groups indicate that they have a prevailing low level of the studied readiness formation.

The system of training future teachers for conducting morning meetings during the lectures, practical classes, independent work, pedagogical practice, work on the course projects was worked out. Thus, the theme "Morning meetings in a New Ukrainian school. The peculiarities of planning and conducting" was included to the content of the "Pedagogical technologies in primary school" course. During the practical classes, while doing the tasks for independent work the students of the experimental group were offered such tasks and forms of work which provided the implementation of the competence and activity approaches in the process of their professional training. Namely: the theoretical issues ("The importance of morning meetings in primary school", "The structural components of a morning meeting", "The planning and conducting of a morning meeting") were examined using the method of "The World Café"; the fragments of the worked out morning meetings were held with the further discussion of the outline plan and methodology.

A part of the students of the experimental group was making a group course project on pedagogy on the topic "Methodology of conducting morning meetings in primary school", in the process of work on which they analyzed the theoretical foundations of the studied topic, selected the outline plans of morning meetings worked out by teachers-practitioners.

The analysis and generalization of the data received at the end of the molding experiment indicate a significant increase in the number of students in the experimental group with a high and average level of the studied readiness formation (by 13.8% and 30.3% accordingly). The number of students with a low level of the studied readiness formation decreased by 33.3% in the experimental group. In the control group there was a slight improvement in the indicators. This testifies to the effectiveness of the developed system of training future teachers for conducting morning meetings in primary school.

Key words: professional training, competence approach, activity approach, morning meeting, readiness for conducting morning meetings, business game, course project.

УДК 37.015.3 1:7:37.015.31:133.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.185-190

Людмила Московчук
Liudmyla Moskovchuk

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

THE AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR PUPILS AS A FACTOR OF SPIRITUAL PERSONALITY FORMATION

У статті розкрито сутність естетичного виховання молодших школярів; висвітлено різні підходи сучасних науковців до його визначення. Проаналізовано характерні особливості молодшого шкільного віку. Виявлено зв'язок естетичного виховання із розвитком духовності особистості.

Ключові слова: естетичне виховання, молодший шкільний вік, духовність.

Українська школа на шляхах реформування потребує від психолого-педагогічної науки нових підходів до якісного вдосконалення виховання юної особистості, які б забезпечували формування і розвиток, насамперед, духовних здібностей як домінуючих для розвитку ціннісної системи людини. Важлива роль у досягненні цієї мети належить естетичному

вихованню, спрямованому на розвиток почуття прекрасного, формування вмінь та навичок жити й творити за законами краси. У Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, інших нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки України акцентовано на створенні умов для виховання особистості з високим рівнем художньо-естетичної культури, готовністю використовувати отриманий досвід у своїй діяльності згідно з універсальними естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями.

Питання естетичного виховання дітей та молоді висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема цільовий та змістовий компонент естетичного виховання розкрито в працях В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Масол, С. Мельничук, Н. Миропольської, О. Рудницької та ін.; організаційно-діяльнісний: методи, форми та засоби досліджували Е. Белкіна, А. Богуш, Н. Бондаренко, Т. Борисова, О. Варгата, Н. Гавриш, Л. Косачова, В. Котляр, Г. Марочко, Т. Науменко, В. Пабат, Л. Хлебнікова та ін.; результативний – Ю. Гончаренко, І. Гусленко, О. Земляна, І. Льїнська, Г. Шевченко та ін.

Натомість, аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми та власного практичного досвіду дають змогу зробити висновок, що соціально зумовлена необхідність поліпшення якості початкової освіти в Україні потребує ґрунтовного розгляду проблеми естетичного виховання молодших школярів, передусім у контексті духовного розвитку. Цим і зумовлений вибір теми дослідження.

Метою статті є узагальнити теоретичні основи естетичного виховання молодших школярів, схарактеризувати його сутність, виявити зв'язок естетичного виховання із розвитком духовності особистості.

У словнику з естетики зазначено, що естетичне виховання – це система заходів, скерованих на вироблення й вдосконалення в людині здатності сприймати, правильно оцінювати, створювати прекрасне й піднесене у житті й мистецтві [18, с. 290]. У педагогічному словнику сутністю естетичного виховання є розвиток у людини почуттів прекрасного, формування вмінь і навичок творити красу в навколишній дійсності, вміти відрізнити красиве від потворного, жити за законами духовної краси [13, с. 99].

Аналіз наукової літератури свідчить про різноманітність визначень поняття “естетичне виховання”, а також підходів до його дослідження, що пояснюється складністю та багатогранністю цього феномену. Так, у наукових дослідженнях естетичне виховання розглядається як система, основа, напрям, вид діяльності, складова, сукупність, умова, процес, спосіб, результат.

Як зазначає О. Оніщенко, естетичне виховання доцільно розглядати з позицій естетики, педагогіки та етики, оскільки зазначена проблема безпосередньо пов'язана зі структурою естетичної свідомості, її важливими складовими – естетичним почуттям, естетичним смаком та естетичним ідеалом, залежить від загальноосвітнього рівня людини та передбачає необхідність гармонійного розвитку, духовного вдосконалення особистості [11, с. 2]. Дослідниця Ю. Максимчук [8] виокремила основні параметри дослідження естетичного виховання особистості. У соціальному параметрі естетичне виховання виступає як напрям суспільної діяльності, що сприяє формуванню найважливіших форм свідомості людини, її світогляду, моралі, правової, художньої культури. Культурологічний параметр дослідження визначає естетичне виховання як умову функціонування цінностей художньої культури, сприймання, розуміння творів мистецтва. У професійному параметрі дослідження естетичне виховання визначено як спосіб набуття особистісно необхідного професійного досвіду. В особистісному параметрі естетичне виховання – це основа самореалізації особистості, виявлення її естетичної активності.

Л. Газнюк, С. Могильова, Н. М'яснікова та ін. вважають, що естетичне виховання є специфічним видом суспільно-значущої діяльності, котра здійснюється суспільством та його спеціалізованими інститутами відносно об'єкта (індивіда, особистості, групи, колективу, спільноти) з метою формування в останнього системи орієнтації в світі естетичних і художніх цінностей відповідно до уявлень про її характер та призначення, які склалися в даному конкретному суспільстві [4, с. 37].

Ю. Гончаренко [5] зазначає, що естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, безпосередньо спрямованою на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності. У цьому розумінні сутності естетичного виховання доречним є зауваження А. Верем'єва, котрий наголошує, що “виховання естетичне не являє собою ізольовану, відокремлену від інших галузь виховної діяльності. Воно не може існувати само по собі, як “чисте” естетичне виховання, відокремлене від інших форм виховання... Водночас воно має унікальну особливість – потенційну здатність скласти синтез з будь-яким виховним процесом, надаючи йому емоційного забарвлення, гуманітарної спрямованості й переконаності” [1, с. 9].

На думку Л. Воловича [3], естетичне виховання представляє собою органічну сукупність послідовних і цілеспрямованих впливів на особистість, метою яких є її гармонійний, усебічний розвиток, формування в неї всього багатства естетичного ставлення до життя, здатності насолоджуватись красою навколишньої дійсності, витворів мистецтва й активно створювати цю красу в творчій праці.

А. та О. Рацул [15] підкреслюють, що естетичне виховання є необхідною умовою загального та естетичного розвитку особистості, котрий базується на природних задатках, індивідуальних особливостях та відбувається під дією навколишньої дійсності середовища, мистецтва, виховання, самовиховання.

І. Зязюн [7] визначає естетичне виховання як неперервний процес, котрий збагачує духовний світ людини й удосконалює її діяльність, тому він і має здійснюватися передусім у діяльності, в різнобічній соціальній творчості. При цьому він є тісно пов'язаним з усіма напрямками виховання. Аналогічну думку щодо розуміння естетичного виховання як процесу висловлює Л. Масол. Дослідниця пропонує розглядати естетичне виховання у широкому (соціальному) значенні як процес формування естетичних цінностей особистості шляхом залучення до цінностей мистецтва, вітчизняної і світової культури; та у вузькому (педагогічному) значенні – як забезпечення спеціально організованих педагогічних умов, спрямованих на духовне збагачення й розвиток особистості засобами мистецтва [9, с. 14].

А. Рашидов та М. Куїмова [16] інтерпретують поняття “естетичне виховання” як результат чуттєвого, образного сприйняття дійсності. Відповідно до наукової позиції вчених, естетичне виховання зосереджене на формуванні естетичних почуттів, потреб та інтересів, естетичної краси й ідеалів, здатності до художнього створення й естетичного сприйняття навколишнього світу.

Узагальнюючи всі розглянуті підходи до тлумачення сутності поняття “естетичне виховання”, можна стверджувати, що всі вони розкривають лише його певну ознаку. Тому найбільш цілісним визначенням, на наш погляд, доцільно вважати таке, що об'єднує зазначені вище ознаки.

Виходячи з наведеного вище, визначаємо естетичне виховання як спільну діяльність учителя та учня, котра ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та є спрямованою на формування естетично розвиненої особистості учня.

Естетичне виховання учнів на кожному з етапів шкільного життя має свої особливості, зумовлені віковою специфікою.

Проаналізуємо вікові особливості дітей молодшого шкільного віку на основі вивчення психолого-педагогічних досліджень [2; 10; 14; 17]. Характерним для цього віку є становлення свідомості, наповнення її структури новими ціннісними орієнтирами. У процесі навчання відбувається засвоєння дитиною вироблених людством знань й умінь, вона вчиться підпорядковувати роботу обов'язкам та суспільним правилам. Доцільно відзначити, що властивим для молодшого школяра є розвиток словесно-логічного мислення для засвоєння понять; соціального “Я” завдяки розширенню кола спілкування; самостійність, відповідальність, поступова незалежність від батьків. Новоутвореннями цього віку є наступні: інтелектуалізація психічних процесів; здатність до саморегуляції поведінки, оцінювання власних думок; формування

власних цінностей, мотивів, інтересів, поглядів, ідеалів, особистісного ставлення до світу. Провідна діяльність – у молодшого школяра – навчальна, що впливає на усю його особистість. Сприймання молодших школярів досить розвинуте: їм притаманний високий інтерес до навколишньої дійсності. Інтенсивно розвивається навмисне, логічне запам'ятовування. Дітям цієї вікової групи характерна особлива образність мислення: їх образи яскраві й деталізовані. Молодшого школяра відзначає підвищена сприйнятливність, вразливість. Потреба у зовнішніх враженнях є основною рушійною силою в розвитку його психіки. Розвиток потреб молодшого школяра йде в напрямку домінування духовних потреб над матеріальними, все більшої їх усвідомленості і керованості. Значну роль у їх вчинках і поведінці, що базуються на прийнятих чи перейнятих цінностях, відіграють емоції молодшого школяра. Учні початкової школи виявляють безпосередність, щирість, розкутість, фантазування, підвищену сприйнятливостю до зовнішніх впливів, а також – відкритість у сприйманні художніх творів, емоційну мобільність та готовність із насолодою розв'язувати творчі завдання. Емоційність є однією з основних характеристик молодшого шкільного віку. Процес становлення ціннісних орієнтацій саме у дітей шести років вирізняється найбільшою динамічністю. Естетичні почуття розвиваються на основі формування єдиної системи асоціацій: знання – ставлення – практичні дії.

Таким чином, висновки психологів й педагогів доводять, що молодший шкільний вік – особливий період, сензитивний для естетичного виховання, формування естетичних цінностей і почуттів, оскільки інтенсивно формується сенсорна сфера особистості дитини, збагачується її чуттєвий досвід.

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження свідчить, що естетичне виховання є одним із головних чинників формування духовності особистості. Зокрема “Концепцією художньо-естетичного виховання учнів” визначено цілісну духовно-світоглядну модель художньо-естетичного виховання на основі провідних функцій мистецтва. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне уточнити поняття “духовність” у контексті естетичного виховання.

Важливими для нашого дослідження є погляди Г. Шевченко [19, с. 81] щодо визначення сутності духовності особистості. Дослідниця розуміє її як специфічну людську якість, котра втілює в собі найкращі зразки людської поведінки, мудрості, дотримання й утвердження в повсякденному житті вищих моральних законів, наслідування кращим загальноприйнятими естетичними ідеалам. Вказаної наукової позиції дотримується і Е. Помиткін [12], який теж розглядає її як *специфічну якість*, котра характеризується усвідомленням єдності Буття та зумовлює прагнення особистості до вдосконалення внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує її до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини.

Г. Шевченко також звертає увагу на те, що духовність є найвищою сходинкою в системі людських якостей, де панують совість, честь, гідність, свобода, милосердя, гуманізм, душевність, сердечність, працелюбство, творчість за законами краси. За твердженням дослідниці, особистість, котра володіє розвиненими почуттями сердечності, є душевною людиною, прагне творити добро, прийти на допомогу тому, хто її потребує. Авторка зауважує, що згідно релігійних понять душевна людина, котра творить добро, не повинна нагадувати ні собі, ні іншим про власне добродіяння, бо воно не потребує взаємовіддачі [19, с. 244].

К. Джеджеря, беручи за основу запропоновані Г. Васяновичем параметри духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного буття, розглядає феномен духовності особистості, по-перше, у вигляді системи мобільних знань та гнучких методів здобуття й критичного осмислення цих знань з метою адекватного оцінювання дійсності в органічній єдності із засвоєними цінностями та продуктивної реалізації професійних завдань, розв'язання життєвих проблем; по-друге, як втілення змісту моралі та інших суспільних регулятивів у свідомість і поведінку особистості, що є основою для просоціальної регуляції життєдіяльності; по-третє, як втілення естетичних ідеалів у свідомість й поведінку особистості, що забезпечує естетичну оцінку подій та естетизацію життєдіяльності [6, с. 107-108].

Е. Помиткін доречно зауважує, що розуміння духовності як суто особистісної якості є обмеженим, оскільки особистість є соціалізованим індивідом, який керується соціально прийнятими нормами, стандартами, правилами та законами [12, с. 25]. Подібну точку зору висловлює і К. Джеджер, наголошуючи, що духовність виступає носієм змісту і суті людської спільноти, всезагальним способом саморозвитку і самореалізації особистості, універсальним засобом вираження її внутрішнього світу, її єдності з іншими людьми та творчим досвідом попередніх поколінь.

Отже, узагальнюючи погляди зазначених вище вчених, вважаємо за доцільне розглядати духовність як інтегративне особистісне утворення, котре виявляється в інтелектуальній, моральній та естетичній діяльності та спрямовує людину до пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей, саморозвитку, самореалізації, особистісного зростання, творчості, взаємодії з іншими людьми, співтворчості, втілення в життя вищих ідеалів людства.

Завдання дослідження виконано, мету досягнуто. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у контексті розглянутої проблеми можуть стати дослідження компонентів естетичного виховання як діяльності, а саме: його суб'єкта, об'єкта, мети, змісту, засобів та результату.

Список використаних джерел

1. Веремьев А. Эстетическое и художественное воспитание : сущность и взаимосвязи / А. Веремьев // Искусство и образование : науч.-метод. журн. – М. : Роспечать, 2002. – № 3 (21). – С. 4-10.
2. Возрастная психология : Детство, отрочество, юность : Хрестоматия : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Изд. центр “Академия”, 2000. – 624 (1110) с.
3. Волович Л. А. Система эстетического воспитания учащихся профтехучилищ / Л. А. Волович. – М. : Высшая школа, 1988. – 166 с.
4. Газнюк Л. М. Эстетика : навч. посіб. для гуман. спец. / Л. М. Газнюк, С. В. Могильова, Н. О. М'яснікова, Н. М. Салтан. – Київ : Кондор, 2011. – 214 с.
5. Гончаренко Ю. В. Эстетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Ю. В. Гончаренко. – Луганськ, 2009. – 20 с.
6. Джеджер К. Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця як проблема професійної підготовки / К. Джеджер // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації : укр. наук. журн. ; Ун-т “Україна” ; Всеукр. асоціація політ. наук. – Київ, 2010. – С. 106-111.
7. Зязюн І. А. Эстетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
8. Максимчук Ю. В. Эстетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Ю. В. Максимчук. – Херсон, 2004. – 20 с.
9. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ : Промінь, 2006. – 432 с.
10. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі : навчання і виховання : навч. посіб. / Н. Миропольська, С. Ничкало, В. Рагозіна [та ін.] – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.
11. Оніщенко О. І. Эстетичне виховання : історичні традиції та сучасність // Мистецтво та освіта : наук.-метод. журн. ; Мін-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Київськ. дитяча акад. мистецтв. – Київ, 1998. – № 3. – С. 2-6.

12. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібн. / Е. О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 2013. – 144 с.
13. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
14. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. – Харків : Фоліо, 2012. – 863 с.
15. Рацул А. Естетичне виховання учнів : теоретичний аспект / А. Рацул, О. Рацул. – // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2009. – Вип. 29. – С. 206-212.
16. Рашидов А. М. Some Benefits of Aesthetic Education / А. М. Рашидов, М. В. Куимова // Молодой ученый : науч. журн. – Казань, 2015. – №6. – С. 100-102.
17. Савченко О. Я. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності / О. Я. Савченко // Початкова школа : наук.-метод. журн. ; Мін-во освіти і науки України. – 2012. – № 3. – С. 1-7.
18. Словник з естетики / укл. О.П. Петрушенко. – Львів : Магнолія-2006, 2009. – 353 с.
19. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини ХХІ століття [Електронний ресурс] / Г. П. Шевченко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – Вип. 5. – С. 241-250. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2012_5_29.pdf – Назва з екрану.

The dynamic processes in the development of theory of aesthetic education are taking place, the content of many traditional categories is enlarging and reconsidering at the beginning of the XXI century. One of the basic components of new Ukrainian school formula is pedagogics of partnership. The main features of pedagogics of partnership are communication, interaction, cooperation between teacher and pupil.

According to this the aesthetic education definition as common activity of teacher and pupil which is based on subject-subjective cooperation and is coordinated on formation of aesthetic developed person of pupil is actualized.

The structural components of aesthetic education of junior schoolchildren as their activity are examined in the article. Its subject, object, aim, components, ways and results are defined. Different current scholars' approaches to its definition are analyzed.

The components of aesthetic education are defined in scientific, methodical and practical levels for its complex analysis. On scientific level the aesthetic education has such components as: aesthetic perception, aesthetic knowledge, aesthetic sense, aesthetic opinion, aesthetic emotional experience, aesthetic taste, aesthetic pleasure, aesthetic ideal, aesthetic culture. On methodical level the content of aesthetical education is concretized in literature of music and art, the basis of science, different amateur associations programs, in studio's work during facultative classes of different kinds of arts, etc. On practical level the content of aesthetic education has principles, methods and forms as a whole.

The notion "aesthetic breeding" is précised as personal formation that consists of aesthetic knowledge, skills, abilities, aesthetic needs, motives, interests, values, assurance and attitude to environment and to oneself as a whole.

Key words: *aesthetic education, junior pupils, the structural components of aesthetic education, aesthetic breeding.*

Олена Олійник
Olena Oliinyk

ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ТА ЕМОЦІЙНО ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОГО ВПЛИВУ

PEDAGOGICAL MECHANISMS IN OF FORMATION OF EMOTIONAL EXPERIENCE AND EMOTIONALLY VALUE-BASED COMPETENCES OF SENIOR PRESCHOOL ER IN THE ART OF CULTURAL INFLUENCE

У статті схарактеризовано специфіку педагогічних механізмів формування емоційно ціннісних компетентностей дитини старшого дошкільного віку. На основі здійсненого теоретичного аналізу розкрито сутність сучасних підходів щодо формування емоційного досвіду, доведено складові емоційно ціннісних компетентностей дитини. З'ясовано вплив мистецтва на розвиток емоційного досвіду дитини засобами специфічно дитячих видів діяльності.

Ключові слова: емоційний розвиток, емоційний досвід, емоційна культура, ціннісна потреба, емоційно ціннісні компетентності, мистецькі ігри, театральні-ігрові діяльності.

Вимоги сьогодення орієнтують фахівця у галузі освіти на створення необхідних умов для повноцінного розвитку й саморозвитку дітей на основі переосмислення та вдосконалення цілей, завдань, змісту та методів, трансформацію освітніх технологій у площину розвитку гармонійної дитячої особистості. Популярний сьогодні коучинг перше місце у моделі успішності віддає емоційному розвитку людини. Люди з високим рівнем емоційної культури можуть ефективно керувати своїми емоціями, без зусиль досягати цілей у взаємодії з оточенням, вони адаптивні у суспільстві.

Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал. Дошкільна ланка освіти покликана забезпечити фундамент становлення і різнобічний розвиток особистості дитини, цілеспрямовано виявляти і розвивати її здібності в різних видах діяльності, створити умови для повноцінного формування ключових компетентностей особистості.

У сучасному світі затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків із людьми, реалізації свого природного потенціалу. 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, с. 14].

У сучасній дошкільній психології та педагогіці проблема емоційного розвитку дітей по праву визнана однією із пріоритетних. Насамперед, це пов'язано з багатозначністю розуміння терміну "емоційний розвиток" у різних теоретичних підходах і окремих концепціях. Інтегруючи положення досліджень емоційної сфери дитини, ми розуміємо емоційний розвиток як комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери у контексті загальної соціалізації дитини. Стан наявної педагогічної практики дошкільних навчальних закладів свідчить про відсутність системної роботи з виховання емоційної культури, або характеризується епізодичністю, невиразністю її вирішення. Такий підхід до означеної проблеми

пояснюється зміщенням акцентів із емоційно-почуттєвих на інтелектуальні, що не збігається з усталеними поглядами вчених про домінування в дошкільному дитинстві саме емоційно-почуттєвого компонента особистісного зростання.

Наукове підґрунтя для розробки педагогічної проблеми створюють положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева), дослідження гуманістичного виховання дошкільників (О. Савченко, Т. Поніманська, С. Рубінштейн). Ідея гуманізації сучасної освіти, розглядається в сучасній педагогіці з позиції взаємостосунків взаємодопомоги, активного співпереживання (Ш. Амонашвілі, В. Абраменкова, А. Асмолов, Е. Шиянов). Можливість гармонійного розвитку дитини дошкільного віку обумовлена взаємодією базових потреб, в основі яких є емоційно-чуттєва сфера та формування особистісної культури [8, с. 114].

У сучасних дослідженнях поняття емоційна культура вивчається в контексті гуманного стилю спілкування дорослих з дітьми (І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Я. Неверович), активної позиції дитини як провідника моральних норм (Л. Артемова, М. Боришевський, О. Кошелівська, Т. Поніманська), справедлива оцінка дитини іншими та самооцінка, що ґрунтується на гуманістичних критеріях поваги до тих, хто оточує, та самого себе (Р. Буре, А. Виноградова, А. Кошелева, Ю. Приходько), співвіднесеність образу себе з позитивними моральними еталонами, а окремих своїх учинків – з негативним, здатність усвідомлювати суперечності між образом себе загалом і своїм конкретним вчинком (Є. Суботський, С. Якобсон, В. Щур) [5, с. 4], організація досвіду емоційної культури у спільній ігровій діяльності (Л. Артемова, Л. Макаренко, М. Шуть, П. Якобсон).

Пропонуємо дослідити зміст понять “емоції” та “культура”. Емоції – це специфічна форма взаємодії людини із середовищем, спрямована на пізнання і перетворення світу, а також, себе в цьому світі. Провідні фахівці дитячої психології І. Бех, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович указують, що знання і уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються у переконання і стають “внутрішніми спонуканнями” до діяльності і поведінки [3, с. 216].

У педагогічній науці “культура” визначена середовищем, яке “виросує та живить особистість”. Її пов’язують із іншою категорією – “особистісна культура”, що розглядається фахівцями як “внутрішня культура” особистості. Найбільш виразно поняття культури представлено у працях Ш. Амонашвілі, який переконаний, що сутність людини спрямована на вдосконалення. Сама вона часто не хоче помічати цей невисипучий імпульс. Людина навіть намагається опиратися найкращим спонуканням, але десь глибоко в надрах “чаші” вже сяє зародок зерна Культури. Рано чи пізно зерно проросте, і тому кожна людина вже несе в собі частину загальнолюдскості. Поняття культури, за значенням самого свого кореня, спрямовує до самовідданого вивчення, пізнання і нашарування всіх пошуків, що звеличують свідомість [1, с. 27].

Емоційна культура – це характеристика базових емоцій та цінностей, які типізують поведінку дошкільника. Саме в дитинстві закладається основи особистості. Отже, емоційна культура – це розуміння своїх і чужих емоцій, почуттів і переживань для ефективної і гармонійної взаємодії з навколишнім світом. У період дошкільного віку на формування емоційної культури окрім батьків впливають педагоги та інші діти.

Сучасний дошкільний заклад повинен серйозно і по-справжньому стати не лише місцем, де дітей розвивають і навчають, але і простором їх повноцінного дорослішання, 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.

Щоб сформувати емоційний досвід дитини, 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 [6, с. 33].

Серед різноманітних чинників, що активно впливають на особистісний розвиток дитини велике значення належить естетичному вихованню – складному та різнобічному процесу, що включає формування естетичного ставлення до дійсності та організацію естетичної діяльності. Провідним засобом естетичного виховання та формування емоційного досвіду є мистецтво як форма суспільної свідомості, що опосередковано відображає оточуючу дійсність в усіх її проявах. Український дослідник І. Єременко відзначає, що рівень естетичної освіти дітей залежить від того, “...як рано і в якій мірі вони були залучені до сфери прекрасного та наскільки ефективною виявилася педагогічна спрямованість її засвоєння”. Це вказує на потенційні освітні можливості мистецтва через призму специфічно дитячих видів діяльності [9, с. 36].

Творча активність дитини в усіх специфічно дитячих видах діяльності формує особистісні якості дитини: елементарні уявлення та позитивне ставлення до свого внутрішнього світу: думок, почуттів, мрій, становлення основ світогляду розвиненості емоційної сприйнятливості.

Сучасне мистецтво – це художня творчість загалом: література, музика, образотворче мистецтво, театр, кіно та інші види творчої діяльності людини, що відображають реальний та уявний світ у художніх образах. Як зазначає Л. Масол, медіакультура сьогодення активізує широкий спектр естетичних факторів (звук, графіка, анімація), збільшує художні цінності (музичні, живописні, графічні) та їх взаємодію, що стимулює виникнення у дітей психологічного феномена синестезії – міжсенсорних асоціацій. Інтеграція естетичної інформації, застосовуючи інтеграційні педагогічні засоби і технології розвитку емоційного досвіду дитини.

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.

Успіх дошкільника у різних видах діяльності залежить від сформованості аналітичних якостей, критичності й самостійності думки. Особливого значення у старшому дошкільному віці набуває організація дитячого досвіду, його узагальнення у вигляді еталонів, символів та умовних моделей. Їх дитина має засвоювати через узагальнення самостійно здобутих фактів, осмисленні і оцінені власним Я. Дошкільна освіта, з цієї позиції має наповнити життя дитини емоційним багатством особистісного досвіду [7, с. 47].

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 [10, с. 23].

Щоб дитина засвоїла певний досвід, вона має його “пережити”, важливою складовою плекання добра в дитині є вироблення в неї навичок розпізнавання і регулювання емоцій. Емоційний досвід дошкільників слід спеціально розвивати. Це мають бути прицільні розмови про те, що відчуває дитина в тій чи іншій ситуації, які емоції виражають ті чи інші учасники подій. Приводом для таких бесід можуть бути різноманітні сутички, у які потрапляє дитина під час спілкування з дорослим й однолітками вдома, у дитячому садку, на прогулянці. Також, корисно аналізувати, обігрувати ситуації, які відбулися в прочитаних творах, переглянутих телепередачах, мультфільмах. Головне – дати дитині змогу спокійно висловити свою оцінку, своє розуміння ситуації. Крок за кроком дитину потрібно переконувати, що значно приємніше втриматися від негативних емоцій, не допустити дурниці, порадіти за себе.

Аналізуємо дефініцію “компетентність”, як динамічну комбінацію знань, умінь, цінностей та ціннісних ставлень, що визначає здатність успішно розв’язувати життєві проблеми, провадити подальшу навчальну та професійну діяльність.

Особливу увагу сучасна дошкільна освіта приділяє вихованню дітей на цінностях, які є базовими для щасливого особистого життя та успішної взаємодії із суспільством. Виховний процес залишається невід'ємною складовою всього освітнього процесу. Його орієнтирами є загальнолюдські цінності, зокрема:

- морально-етичні – гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей;
- соціально-політичні – свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, відповідальність [5, с. 9].

За сучасною моделлю дошкільної освіти слід побудувати індивідуальний освітній шлях для кожної дитини, створити оптимальні умови для її гармонійного природного розвитку. Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) як Державний стандарт дошкільної освіти в Україні визначає в кожній освітній лінії ті компетенції, які слід сформувати в дитини на кінець дошкільного віку. У цьому документі зазначено, що в цей період формуються її ціннісні ставлення [2, с. 16].

Щоб дитина успішно справлялася з новими вимогами життя, у неї має бути сформований набір тісно переплетених якостей. Неможливо розглядати ці якості у відриві від життєвого досвіду дитини, конкретного середовища, сімейного устрою. У сучасній освіті поняття “набір компетентностей” має ключове значення, оскільки, з урахуванням усіх чинників розвитку дитини можна визначити компетенції, що складають життєву компетентність дитини.

Невід'ємною складовою у такому “наборі компетентностей” є емоційно-почуттєва готовність – здатність самостійно керувати особистими почуттями та співвідносити свої вчинки із засвоєними нормами моралі; розуміти власні почуття й переживання інших людей; розрізняти базові емоції: радість, образ, смуток, страждання тощо. Дитина володіє соціальними нормами прояву почуттів, у неї відсутні імпульсивні реакції, сформовані вищі почуття – естетичні (почуття прекрасного), інтелектуальні (радість пізнання), моральні.

Використовуючи техніку емоційного виховання діти вміють керувати своїми емоціями, контролювати їх., накопичується певний емоційний досвід, а відтак і емоційна компетентність дитини [4, с. 218].

Емоційна компетентність – це інтегральна властивість особистості, сукупність знань, умінь і навичок, що дає змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі інтелектуального оброблення зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації, яку надає емоційний інтелект. Те що надихає нас на добро, надає сенсу нашому існуванню – щоденна внутрішня душевна праця.

Гармонійне співжиття дитини з довкіллям передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Проживання нових ситуацій – це умова для набуття дитиною емоційного досвіду. Душевний комфорт можуть забезпечити дошкільнику тільки дорослі, які розуміють і шанують самоцінність дитини, прагнуть аби “допомогти душі, яка починає жити, жити власними силами”. 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. Емоційна грамотність впливає на якість спілкування, навчання і навіть здоров'я.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. У “чаші” Дитини сяє зародок зерна Культури / Шалва Олександрович Амонашвілі / Пер. з російської Л. О. Подкоритова. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький Центр ім. М. К. Реріха; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки, 2012. – 72 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Поніманська Т. І. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч. пос. / Т. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
4. Ермолаева М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учеб. Пособие / М. В. Ермолаева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2008. – 336 с.
5. Карабаева І. Дитячий садок і Нова українська школа: як прокласти місток / І. Карабаева // Спеціалізований журнал Вихователь-методист. – №10. – 2018. – С. 1-11.
6. Кононко О. Найголовніше “погода” вдома, або як сформувані емоційну сприйнятливість і чутливість / О. Кононко // Спеціалізований журнал Вихователь-методист дошкільного закладу №5. – 2017. – С. 32-40.
7. Освітня програма “Впевнений старт” для дітей старшого дошкільного віку / [Н.В. Гавриш, Т.В. Панасюк, Т.О. Піроженко]; за заг. наук.ред. Т.О. Піроженко. – Київ : ТОВ “Українська академія дитинства”, 2017. – 80 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т. Поніманська. – 3-тє вид., випр. – Київ : “Академвидав”, 2015. – 448 с.
9. Сулаева Н. В. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими можливостями: Навч. посібник / за науковою редакцією Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2010. – 164 с.
10. Фір С. Що таке емоційний інтелект і як його розвивати на музичних заняттях? / С. Фір // Спеціалізований журнал Музичний керівник. – №10. – 2017. – С. 20-27.

The article, examines the specificity of pedagogical mechanisms of the formation of emotionally value-based competence of preschoolers. On the basis of theoretical analysis the main aspect of modern principles about the formation of emotional experience is solved, all the parts of emotionally value-based competences of the child are shown. It is proved that there is an evident influence of art on the development of emotional experience of preschooler with the help of specifically children's activities.

Being emotional and sensual by nature, children get knowledge and orientation in the outside world through perception; it's the necessary condition of personal qualities development, that's why we should take into account children's natural abilities. Among the various means of emotional culture development special attention is given to theatrical and game activity which is considered to be a school of emotional culture and communication. Theatrical activity is improvisational, it's an individual creative process which combines different creative principles (productive, performing, decorating) and children's ability to perceive specific theatrical art. Such synthesis provides effective pedagogical conditions for the development and improvement of children's emotional sphere and creativity. The harmonious cohabitation with the environment provides children's competence in the world of emotions and feelings. Preschoolers' emotional comfort may be provided just by adults understanding and respecting them. Having made the analysis of the concept of emotional culture, considered the features of children's personal culture of emotional development and revealed the educational opportunities of theatrical activity in the process of children's emotional culture formation, the author proves that teacher's competence on the organization of theatrical games is the first necessary step to professional, systematic and creative work with children.

The specificity of selection of pedagogical means of forming children's emotional culture is promoted by taking into account the peculiarities of senior preschoolers' development: the desire for independence in their activities, egocentricity of thinking and the need in game interaction.

Key words: *emotional development, emotional experience, emotional culture, valuable need, emotionally valuable competences, art games, theatrical activities.*

Анна Собчук-Ліва
Anna Sobchuk-Liva

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СТВОРЕННІ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN ESTABLISHING EDUCATIONAL TRAJECTORY FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

У статті розглядається роль та значення вчителя початкових класів у системі організації інклюзивного освітнього середовища. Автор акцентує увагу на тому, що вчителі, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, відіграють провідну роль у впровадженні системи інклюзивного навчання в освітній простір загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: *інклюзивна освіта; підготовка; вчитель початкових класів; діти з особливими освітніми потребами; освітня траєкторія.*

Система впровадження інклюзивної освіти на сьогодні є однією з ключових тем, яку активно обговорюють у суспільстві. Адже щороку зростає кількість дітей із поведінкою, що не відповідає установленим нормам. Ці діти потребують соціальної адаптації та корекційно-реабілітаційної допомоги. З першого року навчання дітей з вадами здоров'я в закладах загальної середньої освіти у створенні їхньої освітньої траєкторії провідну роль відіграє вчитель початкових класів, який упроваджує інклюзивну освіту у сучасний освітній простір і від фахової підготовки якого залежить ефективність організації відповідного освітнього середовища. Саме це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Питанню інклюзивного навчання приділяли чимало уваги такі науковці, як Волкова Н., Воскобойнікова Г., Демченко І., Євдокимов В., Коваль І., Луценко В., Покроєва Л., Пономарьова Г., Прядко Л., Танько Т., Філіпчук Г. Але, як свідчить аналіз наукових праць, питання ролі вчителя молодших класів, як відповідальної особи у системі впровадження інклюзивної освіти, висвітлено ще недостатньо.

Учитель є тим, хто супроводжує учнів упродовж усього освітнього процесу. Особливе значення відіграє вчитель початкових класів, адже саме з ним зустрічається дитина, коли переступає поріг закладу загальної середньої освіти. Ще вагоміше значення особа вчителя набуває для дітей з особливими освітніми потребами. І від його рівня підготовки та внутрішньої готовності залежить успішність впровадження інклюзивної освіти.

Мета статті – зацентувати увагу на ролі та значенні вчителя початкових класів у побудові освітньої траєкторії для дітей із певними особливостями розвитку.

Діти є рівними, цінними й активними членами суспільства, не зважаючи на свій стан здоров'я – така концепція інклюзивної системи освіти відображає одну з головних ідей демократії. Інклюзивна система освіти є корисною як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей із загальними показниками розвитку. Інклюзивна система навчання передбачає створення такого формату отримання освіти, який буде відповідати потребам і можливостям кожного учня, незалежно від його психофізіологічних особливостей. Сумісне навчання має не лише гарантувати право дитини з особливими освітніми потребами не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати ту школу, яку б дитина хотіла відвідувати за умови наявності повноцінного фізичного стану.

Саме вчитель початкових класів відіграє важливу роль у системі впровадження інклюзивної освіти. Адже саме в початковій школі у дітей починає формуватися система, яка забезпечує у подальшому їх можливість оптимально здійснювати життєдіяльність в усіх її формах (спілкування, пізнання, взаємовідносини, діяльність). І ця система цінностей складає життєву позицію, яка дає змогу свідомо визначати і здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність.

Упровадження інклюзивної освіти передбачає принцип єдності й рівності, де діти навчаються разом, не зважаючи на відмінності між собою у стані здоров'я. Провідна ідея інклюзивної системи навчання – від інтегрування у школі до інтегрування у суспільство. Інклюзія є найвищою формою інтеграції [8]. Основою цієї форми є включення учнів з обмеженими можливостями до закладу загальної середньої освіти. Ці учні дотримуються того ж навчального плану, що і учні, які не мають інвалідності. Спеціальна допомога тут максимально обмежена. Всі труднощі, що виникають унаслідок різних проблем зі здоров'ям, повинні бути подолані за допомогою звичайних методів, які широко використовуються у практиці роботи вчителя початкових класів. Саме вчитель відіграє провідну роль, супроводжуючи процес інтеграції учнів із особливими освітніми потребами.

Зважаючи на провідну роль учителя молодших класів у системі інклюзивного навчання, педагог повинен мати відповідну підготовку для здійснення нової професійної ролі. Його обов'язком є супроводження дитини у процесі саморозвитку та пізнання себе, також учитель скеровує і динамізує цей процес відповідно до конкретних суспільних задатків кожного учня. Але він не є абсолютним носієм знань, і не є наглядцем за учнем [5, с. 6]. Учителю скеровує дитину у процесі навчання, але не несе одноосібної відповідальності за діяльність учня.

Як зазначає А. Maciarz (А. Мацяж), інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало би потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей із особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальною програмою розвитку, забезпечується медико-соціальним та психологічно-педагогічним супроводом [9].

Учні з особливими освітніми можливостями мають отримувати від учителя та однокласників підтримку, яка сприятиме їх інтелектуальному, емоційному розвитку та інтеграції у соціум.

Учні із особливими потребами, здорових дітей та вчителів у класі має об'єднувати атмосфера взаємоприйняття потреб, розуміння, співпраці та толерантного ставлення один до одного. Лише за таких умов інклюзивне навчання буде успішним та сприятиме соціалізації учнів з особливими потребами. І саме від учителів, у першу чергу, залежить створення такої атмосфери. Звідси і різниця між спеціальною та звичайною школами: у першій навколишнє середовище створюють самі його учасники; у другій, звичайній школі – обов'язком є виконання вимог, які пов'язані зі забезпеченням рівного права доступу до освіти для учнів з особливими освітніми потребами.

Як вважає В. Кремінь, уключення вчителів у процес впровадження інклюзивної системи освіти має бути активним. Адже неправильна політика, пов'язана з включенням учнів з обмеженими можливостями до загальноосвітньої школи, може бути контр-продуктивною і замість повної інтеграції це може виявитися гіршим видом сегрегації [7].

Специфіка підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як процесуальної системи полягає в усвідомленні її як суб'єктного становлення педагога. Елементами процесу є прийняті щодо інклюзії цілі, зміст і методи для кожної ланки професійної підготовки та результати, що відображаються в змістовій характеристиці цих ланок [5].

Отже, в умовах інклюзивної освіти професійна діяльність учителя початкових класів – це комплекс основних і додаткових професійних функцій педагога, якісне виконання яких у тісній співпраці із соціальними та корекційними педагогами, психологами, медичними працівниками

та батьками забезпечує успіх вирішення завдань психолого-педагогічної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи для ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливим освітніми потребами та без них.

Польський науковець Z. Gajdzica (З. Гайджица) розглядає професійні функції вчителів початкових класів у системі інклюзивної освіти. Так, зокрема: вчитель повинен уміти визначити індивідуально-психічні особливості учнів, їхні особливі освітні потреби та створити дітям необхідні умови для максимального задоволення їхніх особливих потреб; учитель має брати участь у створенні інклюзивного освітнього середовища, а саме, психолого-педагогічних, соціальних та інших умов доступного навчання, виховання і розвитку молодших школярів, відповідно до їхніх освітніх потреб. Учитель молодших класів виконує психотерапевтичну функцію: налагоджує сприятливі для інтеграції стосунки у класі; надає допомогу у розв'язанні міжособистісних конфліктів, сприяє зміні ставлення учня до себе, життя, навколишнього світу. Корекційно-реабілітаційна функція вчителя у системі інклюзивної освіти полягає у забезпеченні корекційної спрямованості навчально-виховного процесу із використанням оптимальної корекційної допомоги у навчанні учнів з особливими освітніми потребами, їх вихованні й розвитку. Вчитель допомагає подолати негативні прояви у поведінці здорових учнів до дітей з особливими освітніми потребами. Педагоги колективно розробляють індивідуальні корекційні програми для своїх класів. Комунікативно-стимулювальна функція вчителя початкових класів полягає у розвитку суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі "вчитель-учень", "учень-учень", що є однією з умов успішного впровадження інклюзивного навчання [6].

Отже, саме вчитель у класі створює толерантне середовище й забезпечує оптимізацію спілкування і комунікативну взаємодію усіх учнів, незалежно від їх стану здоров'я. Просвітницько-консультативна функція вчителя молодших класів полягає у підвищенні педагогічної культури батьків. Так, на батьківських зборах педагог має інформувати про особливості дітей із особливими освітніми потребами, давати настанови для формування у сім'ї толерантного ставлення здорових дітей до дітей з особливими потребами. За потребою, вчитель повинен вміти консультувати членів родини, дітей та інших учасників педагогічного процесу з питань особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Учитель початкових класів виконує також дослідницько-творчу функцію, використовує інновації у ході інклюзивного навчання, розробляє новітні способи розв'язання педагогічних задач, висуває оригінальні ідеї та здійснює їх реалізацію.

Отож варто зазначити, що роль і значення вчителя початкових класів у системі інклюзивного навчання є вагомими і визначальними для інтеграції дітей із особливими освітніми потребами у процес навчання. Саме тому потрібні кваліфіковано підготовлені фахівці, що матимуть належні психолого-педагогічні знання, які проявлятимуться у знанні методик інклюзивного навчання, обізнаності потреб і проблем дітей з особливими освітніми потребами, матимуть мотивацію до роботи з даною категорією учнів. Учитель повинен бути внутрішньо готовим працювати з такою дитиною, усвідомлювати, що у неї також є сильні сторони, акцентуючи увагу на яких можливо розробити індивідуальну програму оптимального розвитку учня. У співпраці з психологами, реабілітологами можливо забезпечити повноцінну соціальну активність дітей з особливими освітніми потребами, і здійснюється це у рамках загальноосвітнього закладу, а саме – класу, де навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Однією зі складових успішності та професійного збагачення вчителів в умовах інклюзії є самовдосконалення. У самостійній педагогічній діяльності одночасно з професійною підготовкою формується й особистість. Саме від учителя, його професійної готовності та педагогічної майстерності залежить не лише якість засвоєного матеріалу, а й те, наскільки зручно почуватимуть себе діти в інклюзивному середовищі [1].

Інклюзивне освітнє середовище – це сприятлива атмосфера для учнів, де можна повноцінно отримувати освіту й розвиватися, не соромлячись себе. Це середовище, де всі учні, незважаючи

на освітні потреби, здатні ефективно навчатися, удосконалювати комунікативні вміння, підвищувати власну соціальну компетентність і відчувати себе частиною суспільства.

Ефективність освітнього процесу висококваліфікованими фахівцями прогнозує в педагогів інклюзивну компетентність. Це ті вчителі, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні швидко долати проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна компетентність учителя, як зазначає Л. Бабенко, має проявлятися в педагогічній майстерності організовувати і контролювати колективну діяльність учнів різних категорій. Також така компетентність сприяє рівнозначному оцінюванню рівня оволодіння навчальним матеріалом дітьми з різними типами порушень розвитку. Така компетентність полягає в умінні вибирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі. Щодо практичної реалізації інклюзивного навчання в Україні, потрібно з'ясувати низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й з різними позиціями членів суспільства; одне з найперших – неготовність учителів до виконання своєї професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [1].

Ураховуючи те, що учень із обмеженими можливостями має перспективу на отримання вільного вибору будь-якого освітнього закладу, тому сформованість інклюзивної компетентності вчителя молодших класів має бути достеменною, незалежно від своєї предметної підготовки.

Інклюзивну компетентність учителя можна характеризувати як інтегроване особистісне утворення, що спричиняє здатність реалізовувати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність учителя належить до рівня спеціальних професійних компетентностей. Це забезпечує сформованість її складових компонентів.

Л. Бабенко визначає елементи упорядкування інклюзивної компетентності вчителя: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний [1].

Г. Воскобойнікова обґрунтовує такі завдання, які повинен виконувати вчитель початкової школи в інклюзивному класі:

1. Взаємодоповнення професійного й особистісного зростання.
2. Розширення ступеня розуміння вчителем подій, що відбуваються на всіх рівнях взаємодії із суспільством.
3. Створення сучасного стилю мислення.
4. Опанування ефективних стратегій і методик самореалізації.
5. Самовдосконалення складових професійної діяльності, які раніше не були засвоєні.
6. Розробка та постійний розвиток кожним учителем власної унікальної індивідуальної системи діяльності.

Зазначає, що процес розвитку професійної готовності вчителя до інклюзії – це складний і багатогранний процес, який здійснюється впродовж усього життя особистості педагога [3].

Діти молодшого шкільного віку бурхливо та яскраво виявляють свої емоції. Тому у професійній діяльності вчителя початкових класів педагогічний акцент зміщується на користь імпринтингу, який в умовах інклюзивної освіти доцільно навмисно супроводжувати яскравими емоційно-виражальними засобами слова, демонстрацією незвичних речей, подій тощо. У такий спосіб діти з особливими освітніми потребами разом із однолітками, які не мають таких потреб, емоційно єднатимуться. Навколишнє оточення збуджуватиме уяву й фантазію дітей, що сприятиме розкриттю й розвитку їхніх нахилів, здібностей та обдарувань, стане джерелом руху до нового. К. Бовкуш обґрунтовує такі настанови для вчителів, які працюють в умовах інклюзивної освіти:

1. Турботливе та чуйне ставлення до дітей з обмеженими можливостями, що є прикладом для наслідування зі сторони інших учнів.
2. Створення умов для комфортного перебування у класі.
3. Здійснення індивідуального підходу до кожної дитини.

4. Залучення дітей з обмеженими можливостями до ігор, розвиваючи їх інтерес до спілкування з однолітками [2].

Підготовка вчителів може бути організована різними способами, але зазвичай включає загальну (предметну) та професійну (педагогічну) складову. Загальний компонент стосується вивчення й опанування предметів, які майбутні вчителі будуть вивчати після отримання кваліфікації. Професійна частина, тобто педагогічна підготовка, дає майбутнім учителям теоретичні та практичні навички, необхідні для навчання, і включає шкільну практику.

В умовах інтеграційних суспільних процесів мають зростати вимоги до якості професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, зокрема їхньої компетентності у вирішенні соціальних проблем вихованців. Вимоги до підготовки вчителів початкових класів, які працюватимуть із дітьми з особливими потребами в системі інклюзивної освіти є ще жорсткішими. Це можна пояснити тим, що перед такими вчителями виникає реалізація ще більшої кількості функцій та завдань, які вони повинні виконувати у своїй роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз означеної проблеми дає змогу констатувати, що побудова ефективної системи інклюзивної освіти можлива на основі взаємодії різних чинників, і одним із них є якісна підготовка вчителів молодших класів для роботи у межах інклюзії, адже саме компетентні фахівці відіграють провідну роль у ефективності впровадження інклюзивної системи освіти.

Інклюзивна освіта є системою, в основі якої лежить принцип рівності та можливість для дітей з особливими потребами навчатися за місцем проживання у закладі загальної середньої освіти, в класі зі здоровими дітьми. Задля цього інклюзивні освітні заклади мають адаптувати навчальні програми, виробити правильний підхід до навчання, зважаючи на специфіку учнів з особливими потребами, грамотно використати вже наявні ресурси. Все це повинно відбуватися у партнерстві з громадою.

Нові принципи інклюзивної освіти вимагають змін. Потрібна інтеграція у програму підготовки майбутніх учителів нових освітніх модулів, що передбачає наявність спеціальних дисциплін, які забезпечують готовність до широкої партнерської взаємодії і творчої співпраці в умовах інклюзивного навчання усіх учасників освітнього процесу.

Для впровадження і забезпечення позитивного функціонування інклюзивної системи освіти у навчальному закладі потрібно провести велику перебудову не лише в архітектурному плані закладу, а й перебудову у сприйнятті особливих дітей учителями.

Інтеграція освітнього простору, відкритість, що призводить до спільного існування різноманітних моделей і технологій освіти – все це досить різко змінює уявлення про те, які професійні характеристики сучасного педагога є важливими. У цьому ракурсі актуальною є проблема вдосконалення підготовки кваліфікованого вчителя початкової школи до здійснення інклюзивної освіти дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

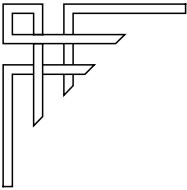
1. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення / Л. Бабенко // Вісник Черкаського університету. – Випуск 176. Серія “Педагогічні науки”. – 2010. – С. 16–21.
2. Бовкуш К. П. Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога / К.П. Бовкуш // Молодий вчений. – 2014. – № 7(1). – С. 158-160.
3. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти / К.П. Бовкуш // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 4 (48). – С. 5-6.
4. Воскобойнікова Г. Л. Медико-валеологічна компетентність майбутнього учителя початкової школи: теоретичні та методичні основи формування: монографія / Г.Л. Воскобойнікова. – Київ : Нестроевий А. І., 2012. – 416 с.

5. Демченко І.І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія / Ірина Іванівна Демченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань : – 2015. – 500 с.
6. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук/ Ірина Іванівна Демченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань : – 2016. – 46 с.
7. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В.Г. Кемінь // Освіта України. – 2002 (28 грудня). – №102-103. – С. 6-7.
8. Gajdzica Z. Red. Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym. – 2008; Opis fizyczny: 168 s.
9. Maciarz A. Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Poradnik dla nauczycieli. Warszawa, WSiP, 1992. Sygn. cz.32374, 32375.

The article examines the role and significance of elementary school teachers in the system of organization of an inclusive learning environment. The author focuses on the fact that teachers working with children with special educational needs play a leading role in the introduction of inclusive education in the educational space of a general educational institution. The author reveals the concept of intellectual competence. Also, the elements of the order of the teacher's competence are determined. The emphasis is on the specifics of the preparation of primary school teachers for work in terms of inclusion. Having the leading role in the system of inclusive education, the primary schoolteacher should have appropriate training for a new professional role. His responsibility is to accompany the child in the process of self-development and self-knowledge, and the teacher directs and dynamises this process in accordance with the specific social contributions of each student.

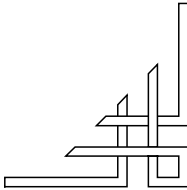
Also, the functions of the elementary school teacher in the system of inclusive education are considered. The author also mentions the elements of the organization of the full competence of the teacher. Also, different ways of preparing teachers for work in conditions of inclusion are considered. There is also a list of tutorials for teachers who work in an inclusive environment. The introduction of inclusive education involves the principle of unity and equality, where children learn together, regardless of the differences between them in their health. It is the teacher in the class who creates a tolerant environment and provides optimization of communication and communicative interaction of all students, regardless of their state of health. Educational and advisory function of the teacher of primary school is to increase the pedagogical culture of parents. Thus, at parent's meetings, the teacher should inform about the peculiarities of children with special educational needs, give instructions for the formation of tolerant attitude of healthy children to children with special needs in the family. The teacher should be able to tell family members, children and other participants of the pedagogical process about the particularities of teaching children with special educational needs.

Key words: *inclusive education, preparation, primary school teacher, children with special educational needs, educational trajectory.*



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 378:373.3.011.3-051 (477), „XX”

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.202-208

Наталія Гудима
Nataliia Hudyma

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

PREPAREDNESS OF A TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL ON THE BASEMENT OF COMPETITIVE APPROACH

У статті окреслено ключові компетентності Нової української школи; визначено низку завдань перед закладом вищої освіти, який готує нову генерацію педагогів; виокремлено ознаки ключових компетентностей; сформовано ключові компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, які реалізують на основі системи набутих загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей для здійснення виробничих функцій, вирішення завдань професійної та соціальної діяльності, розв'язання складних задач і практичних проблем у галузі освіти або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризують невизначеністю умов і вимог, забезпечення здатності випускника здійснювати професійну діяльність на первинній посаді одразу після закінчення терміну навчання.

Ключові слова: *Нова українська школа, компетентнісний підхід, учитель початкової школи, ключові компетентності, впровадження, реалізація, організація освітнього процесу, підготовка.*

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.

17 серпня 2016 року Міністерством освіти і науки України опубліковано першу версію “Концептуальних засад реформування середньої освіти”, що визначила ідеологію змін у проекті нового базового закону “Про освіту” (№ 3491-д від 04.04.2016). Цей законопроект з’явився в результаті громадсько-політичного діалогу тривалістю понад 3 роки, до якого долучилися науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів, учителі загальноосвітніх шкіл, департаменти освіти місцевих органів влади, а також усі небайдужі громадяни нашої держави. Завдяки активному громадському обговоренню, відгукам у засобах масової інформації та соціальних мережах враховано конструктивні пропозиції та критичні зауваги й ухвалено “Концепцію Нової української школи” (27.10.2016).

Реформа орієнтована на перебудову української школи для виховання відповідальних і підприємливих громадян, формування згуртованої спільноти освічених, ініціативних, творчих людей, здатних до критичного мислення та інноваційної діяльності, які забезпечать економічний розвиток України та її конкурентоспроможність на світовому ринку. У “Концепції Нової української школи” наголошено, що випускник Нової школи – це цілісна, всебічно

розвинена особистість, патріот із активною життєвою позицією, новатор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та вчитися впродовж життя. Саме ці якості покликані зробити молодь конкурентоздатною у XXI столітті.

Метою статті є окреслити ключові компетентності Нової української школи; сформулювати ключові компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 початкова освіта галузі знань 01 освіта/педагогіка.

Формула Нової української школи об'єднує 9 ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти – компетентнісна освіта, спрямована на самореалізацію людини в сучасному суспільстві.
2. Умотивований, творчий учитель, який розвивається професійно та має академічну свободу.
3. Виховання особистості на загальнолюдських цінностях, плекання української ідентичності.
4. Децентралізація та автономія школи як необхідна умова підвищення якості освіти.
5. Педагогіка партнерства з метою виховання щасливої й успішної дитини.
6. Дитиноцентризм, особистісно-орієнтована модель освіти.
7. Нова структура школи.
8. Справедливе фінансування та рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.
9. Створення сучасного освітнього середовища, що не обмежується питаннями ергономіки [3, с. 7].

Основним засобом забезпечення успіху Нової української школи визначено наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі й управлінні системою освіти.

Розбудова Нової української школи є довготривалою реформою, перша фаза впровадження якої охоплює 2016-2018 роки. Так, до початку 2016-2017 навчального року було оновлено й розвантажено програми початкової школи, впродовж 2017-2018 навчального року затверджено новий Державний стандарт початкової освіти та нові програми початкової школи, здійснено пілотування державного стандарту у 100 школах України, близько 22 тисяч учителів початкової школи пройшли підвищення кваліфікації, щоб навчати учнів на компетентнісній основі, видано нові підручники для 1 класів. З 1 вересня 2018 року всі першокласники нашої країни розпочали навчання в Новій українській школі.

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.

Мета роботи – схарактеризувати особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи як агента змін в освіті, новатора, здатного впроваджувати новий зміст освіти, новітні методики (технології) навчання та забезпечити якісну освіту учнів молодшого шкільного віку.

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в житті суспільства, спричинили необхідність застосування компетентнісного підходу в освіті, який передбачає переорієнтацію освітнього процесу із засвоєння знань на здатність застосовувати їх для вирішення практичних завдань. Науковці доводять, що підготувати дитину до життя в сучасному світі та забезпечити її успішну самореалізацію, покликані ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності.

Компетентність визначають як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, необхідних для успішної навчальної та професійної діяльності [3, с. 10].

Тлумачення компетентності зазвичай здійснюють через такі поняття: здатність до..., комплекс умінь, готовність до..., знання в дії, спроможність, індивідуально-особистісна рефлексивна функція тощо. Отже, компетентність – це інтегроване поняття, яке охоплює знання, вміння, досвід діяльності та усуває суперечності між теорією та їх застосуванням у реальному житті для розв'язання конкретних життєвих завдань:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань, оцінювати вчинки, різні моделі поведінки;
- користуватись певними предметами тощо.

Ознаками ключових компетентностей є: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції.

У “Концепції Нової української школи” визначено 10 груп ключових компетентностей, які ґрунтуються на “Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя” (18.12.2006).

1. Спілкування державною і рідною мовами (у разі відмінності), яке передбачає: вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на соціальні та культурні явища; усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. Спілкування іноземними мовами: уміння належно розуміти іноземну мову, усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. Математична компетентність: формування культури логічного й алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння та використання простих математичних моделей, уміння їх будувати для вирішення проблем.

4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях: наукове розуміння природи та сучасних технологій, а також здатність застосовувати його у практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. Інформаційно-цифрова компетентність: критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи

програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6. Уміння вчитися впродовж життя: здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації освітнього процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками; вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. Ініціативність і підприємливість: уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; вміння бути раціональним споживачем, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо.

8. Соціальна та громадянська компетентності: усі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати в команді з метою досягнення результату, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

9. Обізнаність і самовираження у сфері культури: здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших народів.

10. Екологічна грамотність і здорове життя: уміння розумно й раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку; усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя та здоров'я людини; здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [5, с. 11-12].

У "Концепції Нової української школи" зазначено, що визначені ключові компетентності взаємопов'язані й формуються у процесі вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільною для всіх компетентностей є низка вмінь:

- уміння читати і розуміти прочитане;
- уміння висловлювати думку в усній і писемній формах;
- розвинене критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати свою позицію, виявляти ініціативу, творити;
- уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;
- уміння конструктивно керувати емоціями та застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді [6, с. 12].

Загальні вимоги до якостей випускників освітнього ступеня магістр спеціальності 013 Початкова освіта реалізуються на основі системи набутих загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей для: здійснення виробничих функцій; вирішення завдань професійної та соціальної діяльності; розв'язання складних задач і практичних проблем у галузі освіти або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог; забезпечення здатності випускника здійснювати професійну діяльність на первинній посаді одразу після закінчення терміну навчання.

Результатом навчання є формування інтегральних, загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей:

Інтегральна компетентність – здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі освіти, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Загальні компетентності: здатність до проведення наукових досліджень та практичного використання їх результатів у науковій діяльності; володіння методикою і методологією

наукового дослідження у галузі професійної діяльності; здійснення наукового дослідження й оформлення його результатів, організація науково-дослідницької роботи студентів; застосування досягнень психолого-педагогічних наук у практичній діяльності; здатність до здійснення науково-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; володіння основами моделювання і проектування освітнього процесу у закладах вищої освіти; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність розробляти та управляти проектами; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності: готовність до практичного використання системи педагогічних знань, умінь і навичок у процесі викладання курсів педагогіки та психології початкової освіти у закладах вищої освіти; здатність до організації навчальної діяльності у процесі вивчення педагогіки та психології початкової освіти у закладах вищої освіти; здатність до організації дидактичного процесу у закладах вищої освіти під час викладання фахових методик у вищій школі; уміння укладати навчальні та робочі програми дисциплін, створювати їх навчально-методичне забезпечення, розробляти засоби діагностики знань і умінь здобувачів; вільне володіння навчальним матеріалом, методами, прийомами, засобами і формами навчання, мистецтвом усного мовлення; застосовування теоретичних засад та актуальних проблем організації навчально-виховної, науково-методичної та організаційної роботи в освітніх закладах; використання професійно-профільних знань і навичок під час планування, організації та контролю стану навчально-виховного процесу в початковій школі; використання нормативних документів в навчально-педагогічній, науково-методичній та науково-дослідницькій роботі, при визначенні змісту і форм організації роботи в початковій школі; узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду; уміння проектувати, моделювати та обґрунтовувати інновації, прогнозувати результати їх впровадження; створення умов для безперервного навчання та ефективного підвищення кваліфікації вчителів початкової школи; проведення різних форм методичної роботи та організація роботи методичного кабінету в початковій школі; здійснення аналізу навчально-виховного процесу в початковій школі; володіння сучасними технологічними підходами до вивчення галузі “Мова і література” в початковій школі; володіння сучасними технологічними підходами до навчання молодших школярів математики; володіння сучасними технологіями збереження та зміцнення здоров’я молодших школярів, упровадження оздоровчих технологій та діагностичних методик фізичного розвитку дітей в практику роботи початкової школи; здатність організувати ефективну фізкультурно-оздоровчу роботу в початковій школі; здатність використовувати сучасні технологічні підходи під час вивчення галузі “Технології” в початковій школі; здатність використовувати сучасні технологічні підходи під час вивчення галузі “Мистецтва” в початковій школі; застосування перспективних педагогічних технологій під час вивчення природознавства та суспільствознавства в початковій школі; здатність до діяльності на посаді викладача педагогіки, психології та методики початкової освіти у закладах вищої освіти; володіння базовими методами аналізу і відбору інструментів ІКТ, електронних освітніх ресурсів відповідно до професійних педагогічних завдань; здатність використовувати потенційні можливості ЕОР для оцінювання результатів навчання з предметів початкової школи; здатність до діяльності на посаді вчителя іноземної мови (англійської / німецької) початкової школи / Здатність до діяльності на посаді вчителя інформатики початкової школи / Здатність до здійснення виховної роботи в інтернатних закладах, до застосування теоретичних знань на практиці; знання та володіння технологіями навчання сучасної іноземної мови (англійської / німецької) / технологіями організації навчально-виховної роботи педагога закладу інтернатного типу / інформаційно-комунікаційними технологіями в освіті та науці; здатність до використання граматичних та лексичних ресурсів іноземної мови / Володіння навичками з інформаційних та комунікаційних технологій, комп’ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють створювати, одержувати

доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію / Володіння основами постінтернатної адаптації дітей-сиріт та здатність проектування педагогічних умов їх адаптації в соціумі; володіння теоретичними засадами та практичними способами організації мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках іноземної мови / Здатність до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та науці / Здатність організувати навчально-виховну роботу в закладах інтернатного типу на технологічних засадах.

Освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи реалізується на основі студентоцентрованого навчання, самонавчання, проблемноорієнтованого навчання; застосовуються індивідуально-творчий і практиологічний підходи.

Розбудова Нової української школи – це реформа, яка вимагає цілеспрямованих і спільних зусиль усіх закладів освіти. Науково-педагогічний колектив кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка бере активну участь у впровадженні концепції НУШ у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Здійснення якісної підготовки педагогічних кадрів до ефективної реалізації ідей Нової української школи є пріоритетом діяльності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, а науковий супровід цієї підготовки – одним із головним напрямів досліджень науково-педагогічних працівників кафедри теорії та методик початкової освіти, які активно працюють над розробкою та запровадженням інновацій, орієнтованих на розвиток основних компетентностей здобувачів вищої освіти, забезпечення високої якості освітніх послуг, організацію на сучасному рівні самостійної роботи здобувачів та підготовку конкурентоспроможного фахівця у галузі початкової освіти відповідно до концепції Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про освіту”. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрану.
2. Закон України “Про загальну середню освіту”. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Назва з екрану.
3. Концепція “Нова українська школа”. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. – Назва з екрану.
4. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>. – Назва з екрану.
5. Постанова Кабінету Міністрів “Про затвердження Державного стандарту початкової освіти”. “Державний стандарт початкової освіти”. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>. – Назва з екрану.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 “Про затвердження Державного стандарту початкової освіти”. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. – Назва з екрану.
7. Професійний стандарт “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”. – Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/files/News/20180815/20180815.pdf>. – Назва з екрану.
8. 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/npras/249613934>. – Назва з екрану.
9. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. – 240 с.

The article deals with the key competences of the New Ukrainian school. The tasks of a higher educational institution training new generation of teachers are set; the features of key competences are given. Key competences of the second (Master's) degree students specializing in primary education are

described. These are the competences realized on the basis of the system of acquired general and special (subject professional) competences providing the implementation of professional functions, the solution of professional and social tasks, complex practical problems in the field of education or learning process that involves conducting research and introduction of innovations, ensuring the ability of the graduate to carry out professional activity in the primary post immediately after the end of the training period.

It is proved that the educational process of future primary school teachers training is realized on the basis of student-centered learning, self-study, problem-oriented learning, individual-creative and praxiological approaches.

The development of the New Ukrainian school is a reform that requires focused and collaborative efforts of all the educational institutions. The scientific and pedagogical staff of the Department of Theory and Methods of Primary Education of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University actively participates in the implementation of the concept of the New Ukrainian school in the process of future primary school teachers training.

High-quality training of pedagogical staff for the effective implementation of the ideas of the New Ukrainian school is a priority of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, and the scientific support of this training is one of the main research areas of the scientific and pedagogical staff of the Department of Theory and Methods of Primary Education. The Department is actively working on the development and implementation of innovations focused on the formation of the basic competences of higher education graduates, the provision of high quality of education, organization of independent work and training a competitive specialist in the field of primary education in accordance with the concept of the New Ukrainian school.

Key words: New Ukrainian school, competence-based approach, primary school teacher, key competences, implementation, realization, organization of educational process, training.

УДК: 37.41

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.208-215

Олена Довгань
Olena Dovhan

ВПЛИВ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ НА ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

READING INTERESTS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF JUNIOR PUPILS' READING INDEPENDENCE

У статті розглядається вплив читацьких інтересів молодших школярів на формування читацької самостійності. Проаналізовано прийоми формування інтересу до науково-пізнавальної літератури. З'ясовано роль пізнавального інтересу у формуванні читацької самостійності: виявлено характер, показники, умови формування інтересу до книжки.

Ключові слова: дитяче читання, читацькі потреби, пізнавальний інтерес, читацький інтерес, читацька активність, читацька самостійність.

Читання є найбільш поширеним засобом організації освітньої автономії учня. Його вплив на формування інформаційної культури молодшого школяра важко переоцінити. Тому від того, як моделюють роботу з формування читацьких навичок і вмінь, значною мірою залежить успішність усього процесу навчання.

Згідно з С. Гончаренком, дитяче читання розглядають у широкому значенні як твори художньої, науково-популярної літератури і художньої публіцистики для читання дітей і

підлітків; у вужчому, спеціальному значенні – як педагогічно спрямований процес прилучення дітей і підлітків до літератури, виховання в них любові до книги [1, с. 497].

Наскрізними вміннями, які визначені у Державному стандарті початкової загальної освіти, є вдумливе читання, розвиток емоційного інтересу, творче та критичне мислення [5].

У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формують морально-естетичні уявлення і поняття, збагачують почуття, виховують потребу у систематичному читанні.

Підвищити вплив книжок на формування читацької самостійності і розвитку інтересів читачів, спрямувати їх у потрібне русло, виробити у молодших школярів звичку шукати відповіді на свої “чому?” у книжці, задовольняти читацькі потреби – завдання уроків класного і позакласного читання. Саме ці уроки покликані сформуванню активного читача, підготувати до самостійного використання книжки у подальшому навчанні, виробити вміння орієнтуватися у читацькому колі.

У психолого-педагогічній літературі формування читацьких інтересів розглядається у руслі досліджень прийомів формування інтересу до науково-пізнавальної літератури (Н. Дружиніна, Н. Житомирова, Л. Озарчук, Т. Рубцова, Г. Ткачук, М. Шеломенцева), роль інтересу у навчально-виховному процесі (Н. Бібік, Т. Бугайко, Н. Волошина, О. Киричук, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Скрипченко та ін.).

Про взаємообумовленість технічної і смислової сторони читання ідеться у працях А. Копчук [3, с. 21]. Автор наголошує, що читацький інтерес – це виділення з певного кола друкованих видань книжки, якій читач надає перевагу.

На думку О. Савченко, читацький інтерес – “наявність у читача стійкого інтересу до книжок” [4, с. 205].

Науковці схильні до думки, що у становленні читацької самостійності висхідним є мотиваційний компонент, а ведучим її мотивом – пізнавальний інтерес.

Необхідною умовою виникнення потреби в читанні є поінформованість та обізнаність у доступному колі читання. Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив зробити висновок, що вчитель у своїй роботі має прикласти максимум зусиль, щоб ознайомити дітей із широким колом літератури, яка б відповідала віковим читацьким інтересам дітей. Разом із тим, це можливо за дотримання системи навчання в процесі формування читацької самостійності і читацьких інтересів.

Читацький інтерес має надзвичайно велику спонукальну силу: спонукає школяра до пізнання, змушує шукати відповіді на виникаючі питання в книжці, прагнення пошуку. Звідси, без вивчення читацьких інтересів неможливо керувати самостійним читанням учнів, виявити місце книжки в житті конкретної людини, відшукати шляхи до кожного, так як неможливо успішно розвивати і виховувати того чи тих, кого недостатньо знаєш.

Вивчення читацьких інтересів допомагає вирішувати питання формування читацької активності, завдання виховання розвинутої особистості, саморозвитку і самовиховання. Ось чому в останні роки особливо гостро в системі виховання творчої особистості постала проблема самостійного читання, формування інтересу до книжки.

Книжка здатна творити чудеса. Але не всі учні, за нашою констатацією, однаково звертаються до неї. Це пояснюється тим, що не у всіх розвинені читацькі пізнавальні інтереси. В чому ж вони проявляються? Насамперед, у позитивному ставленні учнів до читання, у прагненні ознайомитися зі змістом творів як джерелом нових знань.

Читацькі пізнавальні інтереси можуть мати епізодичний і стійкий характер. Про епізодичний можна говорити лише тоді, коли дитина звертається до книжок час від часу. Це здебільшого зумовлюється, за нашими спостереженнями, тим, що учень певною мірою зацікавився змістом твору або його приваблює зовнішній вигляд книги, ілюстрації в ній, поради когось зі старших чи товаришів.

Первинний інтерес зумовлюється впливом як стихійних, так і організованих факторів. Досліджуючи джерела виникнення пізнавальних інтересів і співвідношення між цими чинниками, ми виявили, що під впливом школи, сім'ї, позашкільних закладів, дитячих передач по телебаченню первинний пізнавальний інтерес виникає тільки в 28,3 % дітей, а у 71,7 % він виникає стихійно.

Стійкий інтерес до читання характеризують тим, що учень читає систематично, сам виявляє активність, розшукує книжки для читання, відчуває потребу в ньому. Виховання у школярів стійкого інтересу до читання – одне із найважливіших завдань школи.

Учені (психологи, педагоги, методисти) відзначають, що до кінця молодшого шкільного віку в дитини починає виникати вибірковий інтерес до окремих предметів (Л. Божович, Н. Бібік, Н. Морозова, О. Савченко, Н. Светловська, Г. Ткачук, Г. Щукіна). В деяких із них він стає стійким і спонукає їх із власної ініціативи шукати додаткові джерела знань. Цю тенденцію підтверджують і наші дослідження. Так, у бесіді з учнями 2 класу про навколишнє середовище доходимо висновку, що діти на цьому етапі найбільше прагнуть дізнатись про тварин, як вони живуть, що їдять, як зимують, виводять малят та доглядають за ними. Зацікавленість школяра окремою темою і бажання здобути конкретні знання служить показником формування читацького пізнавального інтересу. Тому, добираючи додатковий матеріал для розвитку пізнавальних інтересів учнів 1 та 2 класів, ми прагнули підібрати літературу саме таку, яка висвітлює питання життя тварин і складала завдання саме з посиланням на цю літературу. Адже в основу керівництва читанням повинно бути покладено формування читацьких інтересів, любові до книги.

У доборі книжок ми пам'ятали, що книга – об'єкт, але об'єкт особливий. Починали добір із провідного початку книжки – змісту, бо саме у змісті і відображений той досвід покоління, заради якого книжка видається і читається.

Ядром змісту є текст – літературний твір. Але якщо ми говоримо про літературний твір і співвідносимо його з поняттям “книга”, то не маємо права відривати текст від книжки, тобто від самої системи засобів, завдяки яким книжка стає книжкою. Справді, залежно від призначення книжки, адресата, у ній продумані оформлення, розміщення тексту, ілюстрацій, їх добротність та якість паперу. А наше прагнення максимально задовольнити всі ці вимоги допомогло дібрати такі книжки, які вже своїм зовнішнім виглядом привертають увагу до себе як у читача, так і в покупця.

Розпізнавання в книжці важливих елементів, а також засобів текстової і позатекстової інформації, усвідомлення їх призначення – це перший крок до засвоєння змісту книжки і виникнення інтересу до неї.

Інтерес – це активна пізнавальна спрямованість людини на певний предмет чи явище дійсності. Г. Ткачук визначає й обґрунтовує психолого-педагогічні умови щодо формування інтересу до книжки, любові до читання:

- 1) книги, до яких учитель хоче виховати інтерес, мають завжди оточувати дітей;
- 2) зміст і форми роботи плануватиме вчитель відповідно до рівня знань і вмінь із читання певного класу;

- 3) робота з книгою буде так організована, щоб задоволення інтересу стало життєво необхідним для кожного учня, щоб втрачені сили приносили дитині радість, а набуті знання й уміння вона могла використати в житті [6, с. 113].

Кожна зустріч дитини з книжкою має приносити їй радість, задоволення. Тому знайомити з нею треба так любовно, щоб кожна дитина захопилась і полюбила читання, переконалась, що книга збагачує знання, прикрашає життя. А для цього вчитель має знати, що хочуть читати діти, чим кожен із них цікавиться, тобто знати їх читацькі інтереси.

Проведений нами аналіз читацьких формулярів і запитів школярів початкових класів ЗОШ міста Кам'янця-Подільського, показав, що учні читають книжки найрізноманітнішої тематики, а також твори авторів зі шкільної програми: В. Сухомлинського, Лесі Українки,

В. Нестайка, М. Трубдаїні та інших. Відзначимо, відомості про навколишній світ маленький читач знаходить у науково-пізнавальній літературі.

Отже, під час формувального експерименту використовували саме цю літературу, згрупувавши й упорядкувавши її за тематичною спрямованістю і відповідно до виявлення читацьких інтересів молодших школярів. Привабливість науково-художньої книжки в тому, що іноді тільки її засобами дитині стають доступні закономірності з життя природи. Можливості такої літератури настільки надзвичайні, що іноді створюється враження, що можна зовсім обійтись без статей підручника, наприклад, природознавства, якщо з дітьми прочитати серію добре підібраних науково-художніх творів про природу. Однак, це не зовсім так. У читанні молодших школярів повинні бути присутніми твори з різних підрозділів пізнавальної літератури. Науково-популярні і науково-художні твори доповнюють один одного: науково-художня література викликає пізнавальний інтерес, який може бути більш задоволений за допомогою читання науково-популярних книг, у той час як від уміння користуватися науково-популярною книжною залежить рівень розуміння науково-художньої літератури. Твори цих підрозділів відповідають різним запитам учнів-читачів на різних рівнях їх загальноосвітньої підготовки в залежності від віку, душевного складу і читацьких смаків. Дитина буде зростати, у неї буде більше запитань, їй знадобляться більш глибокі відповіді, які треба шукати в іншій літературі.

Предметом нашого дослідження стало й те, що вчителеві важливо усвідомлювати різницю між пізнавальною та художньою літературою. Від цього залежить вибір адекватних прийомів роботи з твором.

Пізнавальна література неоднорідна. У наш час прийнято пізнавальну літературу для дітей (О. Джежелей, А. Ємець, Г. Ткачук) розділяти на науково-популярну, науково-художню, довідкову, інструктивну. На жаль, і досі серед позначок на книжкових виданнях є плутанина, коли науково-популярні твори позначають як науково-художні та навпаки.

Науково-художні твори для дітей – це різновид дитячої пізнавальної літератури, в якому пізнавальна інформація подається читачеві за допомогою сюжету і художнього образу. Основне завдання таких творів полягає в розвитку пізнавального інтересу, вихованні розумової активності в тому, щоб привернути увагу до навколишнього світу, викликати запитання.

Наприклад, науково-художніми є твори О. Копиленка в збірці “Як вони поживають”, П. Утевської “Буряк-буркотун”, “Вароччин гребінець та його родичі”, Б. Вовка “Покатайте дорогу”, П. Лабанського “Ложечка меду”, І. Прокопенко “Чому липень липнем назвали”, “Як павучок братів шукав” тощо.

Найсуттєвіша відмінність цієї літератури від інших видів пізнавальної дитячої книжки – це наявність сюжету, під яким розуміють подію чи низку пов’язаних між собою подій, у яких розкривають характери дійових осіб. Сюжет допомагає привернути увагу ще недосвідченого читача. Саме тому серед пізнавальної літератури, яка доступна читачеві молодшого шкільного віку, і яку ми рекомендували читати дітям, науково-художні твори у нашому рекомендаційному списку переважали.

Керуючись результатами констатувального та формувального експериментів, переконуємось, що об’єктивним показником читацької самостійності молодших школярів є стійка необхідність і здатність читати книжки за усвідомленим вибором і особистим інтересом до читання такого типу дитячої літератури – науково-пізнавальної.

Науково-популярні твори для дітей – це безсюжетні пізнавальні твори, основними завданнями яких є розкриття певної системи знань, прищеплення бажання і навички користуватися доступною довідковою книгою. Науково-популярними є переважна більшість статей у дитячих енциклопедіях, це твори С. Приходько “Картопелька”, М. Шарлеманя “Лісові барабанщики”, П. Утевської “Оповідання про скляну ниточку”, А. Григорука “Жилетка “Пінгвін”.

Дані проведеного нами опитування на констатувальному етапі дослідження показали, що читання у дітей молодшого шкільного віку займає далеко не перше місце. На перше місце діти ставили комп’ютерні ігри, на другому – перегляд передач по телебаченню, на третьому – прогулянки та ігри на свіжому повітрі з друзями, і лише потім – читання книг.

Аналогічне анкетування серед батьків “Чим люблять займатись у вільний час ваші діти” дало такі показники (табл. 1).

Таблиця 1.

Заняття школярів у вільний час

Види діяльності	Клас, %			
	I	II	III	IV
Прогулянки	38	24	10	44
Робота з книжкою (самостійне читання та слухання)	70	64	58	42
Малювання	27	15	6	29
Заняття спортом	8	16	28	49
Перегляд телепередач	20	18	52	36
Комп'ютер	5	12	35	58
Допомога по дому	23	18	25	24
Ігри	52	30	26	16

Як видно з таблиці, поступово інтерес до читання у молодших школярів утрачається. Якщо в першому класі, коли дитина ще здебільшого спілкується з книжкою під керівництвом дорослого, цей вид діяльності був на першому місці, то в четвертому він перемістився на четверте місце, а пріоритетні місця зайняли: комп'ютер, перегляд передач по телебаченню, прогулянки на повітрі.

Дані опитування-інтерв'ю “Назви найбільш цікаві книги, які ти прочитав нещодавно” показують, що більшість учнів назвали не більше 5-6 книжок. При цьому лише 6,3 % назвали конкретну книжку і повну її назву, яку б хотіли прочитати. У значної частини школярів (34%) відсутня елементарна бібліографічна грамотність: не запам'ятовують прізвища авторів книжок, не вміють самостійно вибрати книжку за її зовнішніми ознаками, зробити припущення, про що ця книжка.

Результати опитування “Чи любиш ти читати?” засвідчили, що читацька активність молодших школярів бажає бути кращою. Так, багато читають – 18%, достатньо – 45%, мало – 35%, узагалі не читають – 2%.

Виховання дитячих пізнавальних інтересів і читацької самостійності великою мірою залежить також від педагогічної культури батьків. Як показують матеріали обстеження, батьки часто зайняті своїми “дорослими” справами, а тому відмахуються від дитячих запитань чому? і “для чого?”, вбиваючи цим самим у зародку найціннішу якість душі маленької людини – ненаситну допитливість, цікавість. Тут доречною буде порада: бийте на сполох, якщо ваша дитина не запитує про довколишнє життя. Тоді ведіть її в ліс, поле, розповідайте про дивовижний світ живих істот, про рух хмар і зірок, про перетворення Місяця, про те, як маленька зернинка стала духмяним калачем, як можна на груші виростити яблука, як споруджують будинок, що треба для очищення повітря в місті, – словом, про все те, чим живе людина. І ще – накупіть їй багато книжок, щоб вечорами в дружній бесіді обговорити, що нового вони принесли у вашу оселю. Не бійтеся прочитати дитині з дорослого журналу про далекі країни, про подвиги вчених, про працю, знахідки, про плавання і дивовижні експерименти.

Родина повинна піклуватися про духовне життя дитини, розширюючи її кругозір, створюючи відчуття повноти, насиченості, радості буття. Книга, як продукт духовного життя людини, об'єднує в собі не лише освітньо-пізнавальний, а й світоглядний, естетичний, моральний, духовний потенціал, слугує значним чинником формування особистості дитини, її національної свідомості.

З раннього дитинства дитині потрібно відкрити радість бути глядачем, слухачем, читачем. Необхідно, однак, щоб зусилля школи підтримувалися й у родині. На жаль, склалася порочна практика: як тільки дитина приходить у школу, батьки перестають їй читати книги, міркуючи при цьому: “Дитина повинна читати сама, підвищувати техніку читання!”

Цей факт підтвердило наше анкетування, проведене серед батьків, їм було запропоновано відповісти на запитання: “Скільки разів у тиждень ви з дитиною читаете та обговорюєте додаткову художню літературу?” (табл. 2).

Таблиця 2

Читання та обговорення книжки	Клас, %			
	I	II	III	IV
1 раз на тиждень	-	40	44	23
2 рази на тиждень	19	20	27	32
3 рази на тиждень	37	16	11	7
щодня	63	26	16	-
ні разу	-	8	18	23

Аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що недостатня увага батьків до книжки і читацької самостійності їхніх дітей не відповідає вимогам сьогодення. А звідси, пізнавальний інтерес у дитини гасне, а потреба в читанні пропадає. Більше того, батьки не переконані, що спільне читання, крім задоволення чисто пізнавального інтересу, має і моральну сторону. Адже, це один зі способів змістовного спілкування з дитиною, коли вона почуває батьківську увагу до неї, її інтересів, коли виникає духовна близькість. Уважаємо, що батьки повинні продовжувати читати своїм дітям доти, поки в тих існує така потреба. Бажано, щоб спільне читання, як і перегляд кінофільмів, спектаклів, телепередач, доповнювалося наступним обговоренням прочитаного, побаченого. Саме в бесідах-судженнях формують культуру мови і мислення дитини. При цьому важливо вміти "... захоплюватися і дивуватися новим фактом, новим знанням. Це емоційне ставлення до пізнання, радість розумової праці – дорогоцінний подарунок вашій дитині”.

Вивчаючи коло читацьких інтересів молодших школярів, ми дійшли висновку: дітей 1-2 класів цікавлять казки з життя відомих їм тварин, із життя дітей. Учні зі захопленням слухають розповідь чи читання вчителем казок:

- у 1 класі – “Колобок”, “Коза-дереза”, “Рукавичка”, “Пан Коцький”, “Котигорошко”, “Івасик Телесик”. Якщо включати ще й інсценізацію окремих казок чи епізодів із використанням масок казкових героїв, їх атрибутів, то це ще більше викличе інтерес дитини до читання;
- у 2 класі – “Лисичка та Журавель”, “Чарівне горнятко”, “Яйце-райце”, “Кіт та Пес”;
- у 3 класі – більше цікавлять оповідання про природу, про працю людей;
- у 4 класі – діти читають пригодницькі твори, про мандрівки, наукові відкриття, про наших дослідників.

Дослідження показали, що користуються попитом молодших школярів природа виникнення речей, їх будова, тваринний та рослинний світ. При цьому вони конкретно хочуть отримати відповіді на поставлені питання “Звідки беруться машини?”, “З чого роблять папір?”, “З чого виготовляють скло?”, “Як орієнтуються птахи у польоті?”, “Чому дерева скидають листя?” тощо.

З віком збільшується число пізнавальних питань про будову та створення Землі, космос, будову людини, питання життя і смерті людини та тварин. Природний інтерес продовжує розвиватись. Дітей хвилюють уже не тільки явища, а причини виникнення того чи іншого явища. Наприклад: “Звідки береться райдуга?”, “Чому йде дощ?”, “Куди і для чого течуть ріки?”, “Звідки прийшли до нас ті чи інші рослини?”, “Звідки береться тканина?” тощо. Ці питання свідчать про те, що учні намагаються проникнути в суть явищ, знайти пояснення, причину. Це найбільш високий рівень розвитку читацьких пізнавальних інтересів, передумова формування читацької самостійності. Бо ж, щоб відповісти на ці та інші питання, дитина повинна звернутись до книги, науково-пізнавальної зокрема, а цю роботу повинен спрямувати вчитель.

Інтереси читачів у своєму дослідженні ми виявляли різними способами впродовж усього часу перебування дитини в школі. У бесідах, що проводились із дітьми після уроків чи на уроках із різних предметів, відзначали, хто що читав із певного питання, чим саме цікава та чи інша книжка, про що хотів би ще прочитати той чи інший учень, цим самим засвідчивши ріст культурного рівня школяра. При цьому пам'ятали, що діти молодшого шкільного віку дуже повільно залучаються до читання науково-пізнавальної літератури. Тому, під час формувального експерименту ми пропагували науково-пізнавальні книжки, вчили працювати з цією книжкою, виділяти і сприймати найбільш необхідний матеріал.

Переконані, читацькі інтереси вчитель повинен розвивати в дітей, починаючи з навчання грамоти. Поки дитина ще не оволоділа грамотою, педагог покликаний систематично читати дітям художні твори, особливо казки, вести бесіду за прочитаним. Діти наших експериментальних класів чекали таких хвилин зустрічі з книжкою з нетерпінням, а ми пересвідчувались, що книга – це велика радість для дитини. А щоб учні не були в цьому випадку пасивними слухачами, пропонували їм намалювати героїв казки, намалювати малюнок до якогось епізоду, переказати казку за цим малюнком. Ці прийоми виховують любов до книги, зацікавлюють школяра читанням.

На наше переконання, варто познайомити дітей із бібліотекою, пояснити, яке багатство там знаходиться, і що кожна книга містить у собі багато цікавого, цінного, чудесного. Цим учитель популяризує книги, викликає інтерес до них, бажання якнайшвидше їх прочитати.

Готуючи учнів до літературних ранків, конкурсів, ми рекомендували книги з урахуванням індивідуальних можливостей, зацікавлювали читанням і слабких учнів. Це неабияка нагода пробудити і проявити потяг до книжки.

Читацький інтерес – надзвичайно важливий стимул до навчання, до пізнання нового. Під його впливом розвивається пізнавальна читацька самостійність.

Вивчення читацьких інтересів повинно сприяти тому, щоб прищепити школярам літературний смак, уміння глибоко сприймати прочитане, зробити книжку духовною потребою підростаючої особистості.

Отже, можливості дитячої книжки, науково-пізнавальної зокрема, на уроках класного й позакласного читання щодо формування читацького інтересу і читацької самостійності необмежені. Щоб ці можливості були реалізовані, книжка повинна відповідати таким критеріям:

- доступності;
- відповідності віковим особливостям та розумовому розвитку учнів;
- високої художньої і пізнавальної цінності;
- якісного оформлення;
- достовірності пізнавального інтересу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Випуск 1. Кам'янець-Подільський: ПП “Медобори-2006”, 2009.296с.
3. Копчук А.М. Виховання читацьких інтересів учнів. Київ : Товариство “Знання” УРСР, 1985. 48 с.
4. Навчання і виховання учнів 3 класу Методичний посібник для вчителів/ Укладач О.Я. Савченко. Київ : Видавництво “Початкова школа”, 2004. 512с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року “Про затвердження Державного стандарту початкової освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
6. Ткачук Г.П. Робота з дитячою книжкою на уроках Позакласного читання (1-4 клас) : Посібник для вчителя. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2000. 120 с.

The article examines the influence of junior pupils' reading interests on the formation of reading autonomy. The psychological and pedagogical literature is analysed from the point of view of the techniques of forming interest in scientific and cognitive literature. The role of cognitive interest in the formation of reading autonomy is revealed: the character, indicators, conditions of forming interest to the book are described.

The data of the survey conducted by us at the preliminary stage of the study showed that reading by children of primary school age is not the activity to be on the first place. Children put computer games on the first place, on the second – watching TV shows, on the third – walks and games in the open air with friends, and then – reading books. The similar questionnaire for parents “What do your children like to do in their spare time?” gave the same results: from the 1st to the 4th grade junior pupils gradually lose interest in reading.

The questionnaire-interview “Name the most interesting books you've recently read” shows that most pupils name no more than 3-5 books. At the same time, only 6% named a title of the book they want to read. The significant part of schoolchildren (34%) has low elementary bibliographic literacy: they do not remember the names of the authors of the books, cannot choose a book by its external features by themselves and make an assumption what this book is about. The results of the poll among junior pupils “Do you like reading?” are also low.

The analysis of readers' check forms and inquiries of primary school children in Kamianets-Podilskyi showed that pupils read books of a wide variety of subjects, as well as works by the authors from the school curriculum: works of V. Sukhomlynskyi, Lesia Ukrainka, V. Nestaike, M. Trublaini and others. It is noted that information about the surrounding world is found by a small reader in the scientific and cognitive literature.

Key words: children reading, reading needs, cognitive interest, reading interest, reading activity, reading independence.

УДК 372.416.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.215-222

Валентина Мартиненко
Valentyna Martynenko

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ

CONSIDERATION OF PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS OF 1-2 GRADERS IN THE PROCESS OF FORMATION OF READING SKILLS

У статті висвітлюються питання становлення і розвитку навички читання учнів 1-2 класів в умовах функціональної незрілості базових пізнавальних процесів, а саме: різних властивостей уваги, смислового та зорового сприймання, слухомовленнєвої пам'яті, мовлення тощо.

Проаналізовано результати сучасних досліджень з означеної проблеми, виокремлено генетичні та соціальні чинники, які зумовлюють труднощі у навчанні дітей читання, зроблено акцент на рівні відображення у чинних підручниках з читання вправ і завдань із формування технічної сторони навички читання. Схарактеризовано типові та індивідуальні помилки школярів під час читання, пов'язані з фонематичним, лексико-граматичним недорозвиненням мовлення, а також ті, що стосуються розвитку зв'язного мовлення.

Ключові слова: молодші школярі; навичка читання; пізнавальні процеси; труднощі навчання читання.

Формування повноцінної навички читання як базового метапредметного уміння не завершується в початковій школі, а удосконалюється впродовж навчання учнів на усіх рівнях шкільного освіти. Володіння технікою, а також основами смислового читання є необхідною передумовою успішного засвоєння змісту всіх шкільних предметів, становлення компетентної особистості, навчання впродовж життя. Ці положення виділяються серед пріоритетних у чинному Державному стандарті початкової загальної освіти, Типових освітніх програмах з української мови і літературного читання. Особливий акцент зроблено на врахуванні особливостей фізичного, психічного, розумового розвитку дітей у змісті та організації освітнього процесу [4; 10].

Нерозв'язаним протиріччям сьогодення є посилені увага міжнародних і вітчизняних досліджень до читання в широкому соціальному контексті, розроблення ефективних читацьких стратегій, центрованих на формування у школярів позитивних читацьких мотивів, розвиток критичного мислення, повноцінного сприймання текстів різних видів, навчання смислового читання, розвиток умінь працювати з різномірною текстовою інформацією і поряд з цим – зниження якості читання, падіння інтересу до нього у значної частини учнів.

Серйозний виклик, який постав перед початковою школою в останні десятиріччя, це зростання кількості дітей із труднощами навчання читання, що пов'язано з особливостями розвитку у них важливих пізнавальних процесів, які забезпечують здійснення повноцінної читацької діяльності.

Вивчення апарату орієнтування змісту чинних підручників із читання для початкової школи засвідчує такі тенденції: цілеспрямоване формування навички читання у букварний період та відчутне зниження кількості вправ і завдань з розвитку різних характеристик технічної сторони навички у післябукварний період (1 клас); помітне послаблення уваги до розвитку техніки читання у 2-4 класах. Між тим, вивчення шкільної практики показує наявність у 2-х класах учнів, які застосовують побуквений і невпевнений поскладовий способи читання, зниження якості виразного читання у школярів 3-4 класів.

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних, психофізіологічних, нейробіологічних досліджень із різних аспектів формування й розвитку навички читання молодших школярів (В.П. Антипець, І.В. Атипкіна, М.М. Бзруких, У. Госмані, О.Л. Григоренко, Ю.М. Гузій, Т.Г. Єгоров, В.В. Іванов, Т.Б. Кисельова, Л.О. Кондратенко, Н.К. Корсакова, М.І. Кзнецова, М.М. Русецька, А.Л. Сиротюк, Н.Ф. Скрипченко, Л.В. Соколова, Д.І. Фельдштейн, У. Фріг, Дж. Циглер та ін.), дає підстави виокремити найбільш актуальні проблеми у цьому контексті.

Читацька діяльність – складний інтегративний когнітивний процес, що об'єднує в єдину структуру пізнавальні функції, які складають основу діяльності під час становлення і розвитку навички читання. Це різні властивості уваги, смислове сприймання, вербально-логічне мислення, мовлення, зорова і робота пам'яті, зоровий контроль і корекція, довільна організація і регулювання діяльності, координація та регуляція артикуляційних рухів тощо.

У більшості дітей 6 років, а також значної частини 7-8-річних учнів недостатньо сформовані ті чи інші базові пізнавальні функції [2; 3; 6; 9]. При цьому дефіцит розвитку або несформованість однієї з них призводить до системних чи окремих труднощів під час навчання дітей читання.

Учені акцентують також увагу на тому, що активна взаємодія дітей з електронними ресурсами більшою мірою негативно впливає на когнітивний розвиток сучасних молодших школярів. Так, вітчизняні психологи, узагальнюючи результати власних, а також міжнародних досліджень, виокремили низку новоутворень когнітивної сфери "цифрових" дітей: зниження об'єму слухової пам'яті, уповільнений розвиток децентрації, погіршення рівня уваги, погіршення аналітико-синтетичного мислення, втрата інтересу та здатності до сприймання значних за обсягом текстів, багато-задачність, яка виливається у неможливість зосередитися на якійсь одній роботі тощо. [7, с. 45-47].

Інші дослідження наводять приклади таких від'ємних показників. "У мінімально короткий п'ятирічний термін (2005-2010 рр.) різко знизився когнітивний розвиток дітей дошкільного

віку. Якщо, наприклад, у 2006-2007 рр. лінійне візуальне мислення дошкільників за рівнем свого розвитку вважалось “середнім”, то в 2009 р. – як “вкрай слабким” [10; с. 8].

Особливу тривогу викликає недостатній рівень сформованості і розлади емоційно-вольової сфери у 60% дітей: підвищена тривожність, плаксивість, агресивність, схильність до істерик, гострі реакції на зауваження, негативізм тощо. Близьким до окреслених значень є низький рівень допитливості учнів, розвитку уваги (до 56%), зорового і просторового сприймання (35%), різних властивостей уваги (до 50%), мовлення (50%), моторики (до 30%) тощо. Сучасним дітям виявляється недоступним те, з чим легко справлялися їхні однолітки три десятиліття назад. [3, с. 149; 11, с. 8].

Фахівці вказують основні причини, що призводять до цього. Одна з них пов'язана з несприятливим середовищем, у якому відбувається розвиток дитини (складні сімейні відносини, погані побутові умови, недостатня соціалізація, обмеження завдань та ігрової діяльності, які сприяють розвитку мовлення, творчого мислення, емоційно-чуттєвої сфери; надмірна участь дітей у комп'ютерних іграх, використання іграшок із заданими програмами дій, висока наповнюваність класів, труднощі у здійсненні індивідуального підходу, недосконала методична система навчання тощо). Інша – залежить від специфіки дозрівання мозку дитини, незрілості кори і регулярних структур мозку, яка у дітей з труднощами навчання зберігається протягом кількох років і визначає низьку ефективність організації і реалізації всіх пізнавальних процесів [6, с. 6–7].

Мета статті – проаналізувати рівень розвитку базових пізнавальних функцій учнів 1-2 класів; з'ясувати провідні чинники, які зумовлюють труднощі навчання дітей читати; схарактеризувати типові та індивідуальні помилки, труднощі учнів на початковому етапі навчання читання в умовах функціональної незрілості різних пізнавальних процесів.

Функціональна незрілість значущих когнітивних процесів у дітей 6-8 років ніяк не означає, що такі діти мають затримку психічного розвитку чи нездатні до успішного навчання. Просто вони хронологічно знаходяться на більш ранній стадії розвитку у них базових пізнавальних функцій, ніж їхні однолітки. Отже, у освітньому процесі потрібна відповідність між педагогічними вимогами до дитини і її можливостями.

Оцінка індивідуальної динаміки розвитку пізнавальних процесів у різних дітей, на жаль, не завжди враховується як батьками, так і педагогами у шкільній практиці. Це почасти призводить до суперечностей під час оцінювання навчальних досягнень таких дітей, розчаруванням учнів і їхніх батьків невисокими успіхами дитини в освоєнні змісту навчального матеріалу.

Наприклад, батьки розчаровані низькою успішністю своєї дитини щодо письма. Дитина повільно пише, пропускає букви, склади, не дописує фрази, робить помилки у словах, добре знаючи відповідні правила. У дошкільному дитинстві вона демонструвала високий рівень розвитку усного мовлення.

Однією з причин таких труднощів може бути недостатня сформованість у дитини слухомовленневої пам'яті. І тут важливо взяти до уваги, що багаторазові вправлення у написанні диктантів, переписуванні текстів не допоможуть подолати зазначені труднощі. У таких та інших ситуаціях потрібно впливати на розвиток саме тих психічних процесів, які зумовлюють труднощі. У цьому випадку потрібна цілеспрямована система вправ із розвитку у дитини обсягів і темпу запам'ятовування слухомовленневого матеріалу.

У 6 років у дитини добре розвинене лише “зовнішнє” мовлення, тому вона мислить у буквальному смислі вголос. Читати і писати вголос їй потрібно до тих пір, доки не буде розвинене внутрішнє мовлення. Термін переходу від одного етапу до іншого регламентований об'єктивними нейробіологічними законами. Якщо те чи інше завдання чи система завдань уходить у протиріччя чи випереджує актуальну для мозку школяра ситуацію, це негативно впливає на формування тих процесів, які в цей момент часу активно розвиваються [9].

Отже, якщо, наприклад, дитину, у якої ще не сформувалися базові пізнавальні функції, інтенсивно навчати читати до 5 років, негативна реакція на таке раннє навчання може бути відтермінована і в подальшому проявиться у різного роду неврозах, емоційних розладах тощо.

Сучасні першокласники вступають до школи з різними стартовими можливостями мовленнєвого розвитку, освоєння технічної сторони навички читання, а також розуміння прочитаного.

Чи завжди діти з високими стартовими показниками розвитку технічної сторони навички читання на початку 1 класу показують подальшу високу динаміку її розвитку? Чи означає невміння дитини читати на вході до школи, що вона буде відставати у навчанні порівняно з читаючими учнями?

Процес становлення і розвитку навички читання здійснюється поетапно: встановлення звуко-буквених зв'язків, сенсорно-аналітичне читання, синтетичне читання.

На етапі встановлення звуко-буквених зв'язків, поскладового читання помилки технічного характеру у багатьох дітей виникають через неточне запам'ятовування дитиною образу букви і звукового її відповідника; недостатнє розрізнення букв на позначення звуків, що мають акустико-артикуляційну подібність, перестановку, повтори букв, складів; пропуски букв, складів, слів, читання за здогадкою тощо. В подальшому дуже часто зустрічаються помилки у закінченнях слів, аграматизми (порушення зв'язку слів, неправильне узгодження в роді, числі, відмінку іменників і прикметників, зміна числа і відмінкових закінчень іменників, зміна числа займенників, роду дієслів тощо).

За частотністю проявів це:

а) фонетичні порушення, які виявляються у дефектах вимови окремих звуків;

б) фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (у дитини може спостерігатися порушення вимови губних, шиплячих, сонорних, свистячих звуків. При цьому дитина утруднюється не лише у вимові цих звуків, але і в розрізненні їх на слух, не відчуває артикуляційної різниці між опозиційними звуками (мишка-миска; лежати-лизати; коза-коса; бити-пити та тощо; Тут також можуть мати місце порушення складової структури слова, пропуски складів, окремих звуків при сполученні кількох приголосних: тefon(телефон), сьогоні (сьогодні), скоровода (сковорода);

в) лексико-граматичне недорозвинення мовлення (обмежений словниковий запас слів, порушення узгодження слів у роді, числі, відмінку; незнання узагальнених слів на позначення певної тематичної групи; труднощі словоутворення тощо.

Окремо варто проаналізувати труднощі, щодо розвитку зв'язного мовлення. Сьогодні ця проблема є предметом посиленої уваги як науковців, так і практиків, які констатують: багатьом дітям важко скласти зв'язне висловлення навіть із кількох речень – за малюнком, серією малюнків, словесно описати предмет, переказати зміст прочитаного/прослуханого тексту тощо. Такі від'ємні показники, на жаль, з року в рік лише нарощуються.

Вивчення цього питання засвідчує, що показник “зв'язне мовлення” характеризує не стільки труднощі лексико-граматичного чи сенсорного оформлення мовлення, скільки труднощі програмування, планування, регуляції і контролю мовленнєвої діяльності. Аналіз мовленнєвого розвитку дітей дає підстави вважати провідним чинником, який впливає на побудову зв'язного мовленнєвого висловлення, здатність дитини до програмування мовленнєвої діяльності (регуляторну функцію мовлення) [2; с. 27]. Тобто, у дітей із проблемами побудови зв'язних висловлювань, має місце дефіцит розвитку саме цієї функції.

Частотність зазначених вище труднощів на початку навчання дітей у школі могла б бути значно нижчою за умови відповідної підготовки дітей у дошкіллі. Йдеться не про формування навички читання з усіма її складниками, а про надзвичайно важливу роль розвитку фонетико-фонематичного сприймання дітей, а також збагачення їхнього словникового запасу. Адже фонематична підготовка і словниковий запас є дуже важливими чинниками розвитку навички читання не лише на початку її формування в 1 класі, але і на подальших етапах розвитку.

Доведено, що при однаковому стартовому рівні розвитку навички читання на початку шкільного навчання прогрес у читанні дітей з високим рівнем словникового запасу і фонематичного сприймання впродовж навчального року буде вищим, оскільки недорозвинення цих показників є стримуючим чинником для динаміки розвитку навички навіть у тих дітей, які вміють читати на час вступу до школи. В свою чергу, діти, які вступають до школи, знаючи лише букви, але при цьому мають достатній мовленнєвий розвиток, демонструють досить високу траєкторію розвитку навички читання впродовж навчального року.

Отже, саме по собі оволодіння дітьми умінням декодувати букви в звуки без відповідного словникового запасу і фонематичного розвитку не гарантує подальшої успішної траєкторії освоєння навички читання [1, с. 212].

Водночас збагачення словникового запасу має ґрунтуватися не на механічному запам'ятовуванню все нових і нових слів, а на обов'язковому трактуванні їх лексичного значення, у контексті використання.

Цікавими у цьому відношенні є висновки учених Канади, які довели, що шляхи продуктивного освоєння навичок читання і письма дітей відрізняються, залежно від обраних батьками практик у дошкільній школі. Так, неформальне, спільне читання книжок батьками і дітьми, відповідна робота з незнайомими словами, обговорення змісту прослуханого позитивно впливає на обсяг словникового запасу дітей, розвиток зв'язного мовлення і розуміння сприйнятого на слух. Досить відчутний прогрес такі діти продемонструють у 3 класі. Формальне ж навчання (коли батьки свідомо фокусують увагу дитини на розпізнанні і написанні букв, читаючи з ними азбуку), корелює з раннім розвитком навички грамотного письма [12].

У період активного формування навички читання (1-2 класи) мовленнєві труднощі для багатьох дітей є об'єктивними і природними. Отже, вживання діагнозу "дислексія" для них буде вважатися некоректним. Тут важливо розрізняти поняття "діти з труднощами навчання читання", яких, за даними дослідників – від 40 до 60% і "діти зі стійкими системними порушеннями читання і мовлення" – дислексиками. Фактично, їх близько 5% від загального числа учнів.

Діти з дислексією потребують інтенсивної корекційної роботи, специфічної для кожної окремої дитини. Ефективна корекційна програма дає змогу дитині подолати труднощі. Відомо, що дислексією у дитинстві страждали такі відомі постаті, як Томас Едісон, Нельсон Рокфеллер, Ганс Христіан Андерсен. Геніальний фізик Альберт Ейнштейн у переддошкільному віці також мав системні вади мовлення. Наприклад, до 7 років хлопчик ледве-ледве навчився говорити прості фрази. Він погано й повільно висловлював свої думки.

Важливими психофізіологічними процесами, які забезпечують ефективність формування навички читання, а також інших пізнавальних процесів учня, є зорове сприймання та увага.

Механізми зорового сприймання, які дають змогу безпомилково і швидко диференціювати буквені знаки під час читання, формуються до 6-7 років. Це є ще одним аргументом у визначенні оптимального початкового терміну навчання дітей читання.

На основі зорового сприймання формуються базові шкільні навички читання і письма, ефективність яких безпосередньо залежить від рівня розвитку у дитини зорово-просторових, моторних навичок, зорового пошуку, які, в свою чергу дають змогу візуально розрізняти серед графем потрібну, точно відтворювати текст, оперувати просторовими поняттями.

Як складний системний психофізіологічний процес зорове сприймання включає різні операції, роботу окорухової системи: тривалість фіксацій, амплітуду прогресивних саккад, час і темп читання, які не повинні вступати у протиріччя з основною метою читання – розуміння змісту тексту. Для більшості першокласників на початковому етапі навчання читання складність тексту, що впливає на значення середньої тривалості фіксацій. Діти здійснюють приблизно однакові за тривалістю фіксації під час читання коротких, довгих, знайомих, незнайомих слів, не пов'язаних між собою за змістом. Дитина робить стільки фіксацій, скільки у слові літер. Це можна пояснити тим, що учні поки що читають переважно механічно, без проникнення у смисл. У них відсутні антиципуючі рухи очей, які забезпечують смислову здогадку слів,

словосполучень, речень. Тобто, основним чинником впливу на рухову активність очей є рівень технічної сторони читання, а також зорового диференціювання буквених знаків [5, с. 615].

Зорове сприймання здійснюється у взаємодії сенсорних процесів уваги, пам'яті, загальної організації діяльності і визначає зорову працездатність.

На відміну від базових зорових показників (гострота зору, контрастна чутливість та тощо), які проявляються очевидно і помічаються як батьками, так і самими дітьми, комплексні показники (зорове сприймання, увага, пам'ять) здебільшого не впливають на якість повсякденного життя дитини у дошкільці. У період шкільних навчальних навантажень, необхідності щоденного читання під час вивчення всіх шкільних предметів, недостатність їх розвитку стає досить помітною, і розглядається фахівцями як серйозна перепона для повноцінного оволодіння навичкою читання.

За результатами наших досліджень гострота зору знижена у 4-5% учнів 1-2 класів, тоді як недостатній рівень сформованості просторово – зорового сприймання, за висновками спеціальних досліджень, коливається у межах 25-30% школярів (3, с. 151).

Варто зазначити, що наслідки несформованості деяких функцій зорового сприймання, зорових та моторних координацій проявляються зазвичай наприкінці другого – на початку третього класу [3]. Недоліки зорового сприймання і зорової пам'яті корелюють з поганим запам'ятовуванням конфігурації букв під час читання, і, відповідно, повільним його темпом.

Типові проблеми під час зорового сприймання – регресивні рухи очей (регресії). Зустрічаються не лише під час переходу на інший рядок. Вони потрібні для повернення до вже прочитаного з метою уточнення, перевірки розуміння смислу, виправлення помилок. Кількість регресій залежить від ступеня автоматизації навички читання: чим досвідченіший читач, тим менше регресій спостерігається і навпаки. Між тим, багаторазове повернення погляду до вже прочитаних складів, слів негативно впливає на цілісність процесу читання, порушує якість розуміння змісту тексту.

Становлення різних властивостей уваги – процес довготривалий: від 6 місяців з дня народження дитини до 6-8 років. У цей час нарощується обсяг уваги, відбувається поступовий процес витіснення емоційної мимовільної уваги – довольною когнітивною. І це один з вагомих аргументів щодо визначення початку навчання читання і письма.

Порушення уваги під час навчання можуть виявлятися в труднощах її утримання, зниженні вибірковості і вираженому відволіканні з частими переключеннями з одного заняття на інше. Такі діти характеризуються непослідовністю у поведінці, низькою пам'яттю, підвищеною стомлюваністю, невмінням слухати і зосереджуватися, негативною реакцією на завдання, які потребують тривалих розумових зусиль.

До числа дітей із порушеннями різних властивостей уваги відносяться гіперактивні діти. Їхня поведінка супроводжується підвищеною руховою активністю, їм важко зосередитися, дотримуватися інструкцій, загальноприйнятих норм у поведінці, сидіти певний час, зберігаючи відповідну позу тощо. Між тим, практика засвідчує, що гіперактивність у 6-8-річному віці у багатьох випадках є тимчасовою. По мірі удосконалення нервової системи у таких дітей, їхня рухова активність помітно слабшає.

Окремо варто проаналізувати психофізіологічні особливості повільних дітей. Якщо гіперактивність розглядають більшість фахівців як порушення розвитку нервової системи, то повільність характеризує низьку рухливість нервових процесів. У повільних дітей темп мовлення, усіх рухів, читання і письма – в 1,5–2 рази повільніший, ніж в інших дітей. Якість виконання дій у природному для них темпі може бути досить високою. У більшості повільних учнів добре розвинені пізнавальні процеси.

Які особливі труднощі відчують повільні діти під час читацької діяльності?

- значна кількість помилок під час читання, недостатній рівень розуміння змісту, зумовлені бажанням дитини прочитати у темпі, у якому читають інші діти;
- труднощі під час переказу змісту твору;

- низька самооцінка, викликана дефіцитом часу, неможливістю прочитати заданий обсяг тексту за час, за який встигають інші діти;
- складними для них є відповіді на запитання біля дошки або з місця. Повільна дитина може знати відповідь на поставлене запитання, але вона довго збирається з думками, робить паузи і коли її підганяють, це створює для неї ситуацію стресу, дискомфорт, напругу.

Неврахування індивідуальних особливостей таких дітей під час навчання призводить до того, що вже наприкінці першого класу більшість повільних дітей переходять у категорію невстигаючих, хоча за всіма показниками розвитку пізнавальних процесів ми не можемо віднести їх до категорії учнів з віковою незрілістю цих функцій.

У цьому зв'язку доцільно нагадати про індивідуальний темп психічної діяльності дитини, який обумовлює темп виконання нею будь-якого виду навчальної діяльності, темп читання.

Якщо швидкий темп виконання завдання порушує звичний, індивідуальний темповий діапазон діяльності дитини, тобто входить з ним у протиріччя, суперечить психофізіологічним закономірностям сприймання інформації, учень потрапляє у зону так званого "темпового дискомфорту". Під час читання це, зокрема, призводить до порушення механізмів уваги і сприймання тексту на слух, до розстикування зорових і моторних процесів. Відтак, дитина не сприймає, не усвідомлює текст повноцінно.

Аналіз особливостей розвитку базових пізнавальних функцій, типових та індивідуальних труднощів учнів 1-2 класів у процесі становлення і розвитку навички читання дає підстави для таких висновків.

На ефективність формування навички читання у дітей 1-2 класів мають безпосередній вплив генетичні, середовищні чинники, емоційний розвиток дитини.

Як показує аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури та шкільної практики, питання врахування під час навчання читання рівнів розвитку базових пізнавальних функцій у дітей не знаходять достатнього відображення. Отже, є необхідність проведення поглибленого діагностувального обстеження дітей перед систематичним навчанням у школі для оцінки реального рівня їхнього когнітивного розвитку, врахування соціальної ситуації розвитку. Своєчасне виявлення і розуміння психологічних і нейрофізіологічних механізмів виникнення труднощів у читанні з наступною індивідуалізованою корекційною роботою має зменшити вірогідність переростання тимчасових невдач дитини у навчанні у хронічну неуспішність.

Актуальним і своєчасним є розроблення індивідуалізованих навчальних методик, які б сприяли подальшому розвитку різних характеристик навички читання в учнів із достатнім і високим рівнем її сформованості, а також корекційних адаптивних методик для учнів із індивідуально-психологічними особливостями, реалізація їх у підручниковому матеріалі, що сприятиме розвитку важливих пізнавальних функцій.

Список використаних джерел

1. Антипкина И.В. Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении // И.В. Антипкина, М.И. Кузнецова, Е.Ю. Карданова // Вопросы образования, 2017. – № 2. – С. 206-233.
2. Безруких М. М. Психофизиологические критерии трудностей обучения чтению и письму у школьников младших классов / М.М.Безруких, О.Ю. Крещенко // Физиология человека, 2004. – № 5. – С. 24–29.
3. Безруких М.М., Филиппова Т.А. Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова // Новые исследования". – М. : Институт возрастной физиологии. – 2012. – № 1 (30). – 158 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

5. Иванов В.В. и др. Особенности движений глаз у детей младшего школьного возраста в процессе чтения текстов разной сложности // Психологический журналю. – 2010. – № 4. – С. 611-616.
6. Корсакова Н.М. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников / Н.К. Корсакова. – М. : Юрайт, 2017. – 156 с.
7. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : [монографія] / за ред. С. А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко. – Київ : Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
8. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах / О.Я. Савченко. – Київ : Освіта, 2007. – 334 с.
9. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 162 с.
10. Типова освітня програма для учнів 1-2 класів [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
11. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – № 2. – 2016. – С. 6-11.
12. Senechal M., LeFevre J. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study // Child Development. Vol. 73. No 2. P. 445–460.

The article deals with the issues of the formation and development of reading skills in pupils of grades 1-2 in the conditions of functional immaturity of basic cognitive processes, namely: different attention characteristics, semantic and visual perception, aural-speech memory, speech, etc.

The results of modern researches on the mentioned problem are analysed, the genetic and social factors are determined which cause the difficulties in teaching children reading, the emphasis is on the level of reflection in the current textbooks on reading exercises and tasks on the formation of the technical side of reading skills.

The typical and individual mistakes of pupils during reading related to phonemic, lexical-grammatical underdevelopment of speech, as well as those concerning the development of coherent speech are described, in particular, abnormal pronunciation, difficulty in distinguishing aurally sibilant, sonorous, labial sounds, incorrect words concord in gender, number, case; difficulties of word formation, etc.

It is substantiated that the dynamics of the development of reading skills in the following grades depends on the level of formation of the phonemic perception, active vocabulary of children at the start of school education. The main principle of the influence on the production of a coherent utterance is the ability of a child to plan, program the speech activity. It is about the regulatory function of speech.

The psychophysiological features of hyperactive and slow children, which influence the processes of the formation of pupils' readership, are emphasized.

On the basis of theoretical analysis of the literature, as well as the study of school practice, conclusions were made on the need for the development of individualized teaching methods that would contribute to the further development of various characteristics of reading skills among pupils with an intermediate and high level of their formation, as well as corrective adaptive techniques for pupils with individual psychological peculiarities of development of cognitive processes, realization of them in textbook material.

Key words: junior pupils; reading skills; cognitive processes; difficulties in teaching reading.

Олеся Мартіна
Olesia Martina

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

ORGANIZATION OF SPEECH-TRAINING ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE

У статті розглянуто аспекти формування правильності мовлення, педагогічні та лінгвістичні умови формування мовленнєвої культури та оволодіння мовленнєвими засобами учнів початкових класів; окреслено шляхи і способи покращення їх комунікативної діяльності та удосконалення практичної підготовленості вчителя до роботи з дітьми.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, комунікативно-мовленнєві вміння, літературні норми, педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, професійна діяльність, граматична правильність, мовна особистість, зв'язне мовлення.

Актуальність дослідження визначається сучасними концепціями перебудови освіти в Україні в напрямку забезпечення всебічного розвитку особистості. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці навчання, де цілеспрямовано виявляються та розвиваються здібності дитини, формуються вміння та бажання вчитися, створюються умови для її самовираження в різних видах діяльності.

В умовах національного та соціально-культурного відтворення, становлення державності та демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура усного мовлення – найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості. Відповідно до сучасних потреб прийнято ряд документів, які визначають шляхи реалізації наскрізного завдання в галузі мовної освіти Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, окреслюючи перспективи подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, наголошує на тому, що освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державної мови. Відтак, особливої значущості набуває робота, спрямована на формування культури українського мовлення, починаючи з початкової ланки загальноосвітньої школи, оскільки набуті в молодшому шкільному віці лінгвістичні знання та мовленнєві вміння стають підґрунтям комунікативної досконалості та нормативності мовлення [2, 120].

Процес породження і сприймання мовлення вивчалися не тільки філологами, але й ученими-психолінгвістами, психофізіологами, психологами, такими, як Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, М.І. Жинкін, О.О. Леонтьєв, Т.В. Рябова, І.О. Зимня та ін.

Проблему ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій досліджували такі вчені, як Е.П. Шубін, Й.М. Берман, В.А. Бухбіндер, В.Л. Скалкін Г.А. Рубінштейн, Є.М. Розенбаум, О.О. Леонтьєв, В.О. Артемов, Ю.І. Пассов, А. Хорнбі, Д. Берн, В. Апелът та ін.

Однак дослідниками висвітлено питання вдосконалення мовної майстерності тих, хто вже одержав шкільну освіту (студентська молодь, вчителі), тоді як систематична робота щодо формування й удосконалення мовленнєвої культури, саме учнів загальноосвітньої школи, зокрема початкової, залишається актуальною і водночас недостатньо розробленою.

Мета статті – визначити й охарактеризувати основні методи й прийоми навчання для організації навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках української мови.

Розвиток всебічно розвиненої особистості здійснюється засобами рідної мови. Мова і мовлення є продуктом культури і невід'ємною її складовою. Саме мова сформувала людину як особистість і творця культурних цінностей. Формуючи людину в плані духовному, інтелектуальному і моральному, мова обслуговує потреби суспільства через цілий ряд життєво важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності [3, с. 136].

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Йдеться про розвиток мовної, а точніше мовленнєвої особистості. Це поняття, яке нині досить часто зустрічається в наукових дослідженнях із психології, зокрема, з психолінгвістики та лінгводидактики. Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням [1, с. 11]. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати. Готовність до мовлення дуже важлива, і людина психічно формується одночасно з формуванням цієї готовності.

Готовність суб'єкта використовувати мову в своїй діяльності називають мовленнєвою здібністю. У ній закладено, з одного боку, найважливіші складові мовної системи, а з іншого – основні види мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо.

Як відомо, проблема говоріння (що здійснюється у двох формах – діалогічному і монологічному мовленні) у процесі спілкування є надзвичайно важливою, оскільки вміння слухати і висловлювати власні думки значною мірою забезпечує ефективність комунікативної діяльності людей. За допомогою діалогічного мовлення відбувається передача знань, обмін інформацією. Цим мовленням пронизаний весь процес навчання в школі [4, с. 38].

Мовленнєвий розвиток учня – важлива умова його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах. Забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів – означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись фонетичних, орфоепічних, граматичних (морфологічних і синтаксичних), орфографічних, стилістичних норм української літературної мови. Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів потрібна щоденна робота над оволодінням основними мовними нормами. Тут на першому місці, безперечно, збагачення словникового запасу. Засвоюючи нові слова, учні вчать правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення. Удосконалюючи звуковимову, яка є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури. Працюючи над удосконаленням граматичного ладу мовлення молодших школярів, треба навчати їх правильно будувати словосполучення, які, як відомо, служать будівельним матеріалом для речень [5, с. 27].

Як зазначалося вище, говоріння забезпечує усне спілкування в діалогічній і в монологічній формах. Воно спрямоване до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, що виражається у вербальній реакції на висловлювання.

Розвиток усного мовлення молодших школярів – одне з пріоритетних завдань навчання української мови, яке окреслено в сучасних програмах для закладів загальної середньої освіти. Мета уроків усного курсу полягає в підготовці початкового мовленнєвого ступеня володіння українською мовою – вмінь учнів розуміти й говорити на репродуктивному та продуктивному рівнях [2, 57].

На сучасному етапі розвитку методики початкового навчання української мови особливої популярності набувають елементи ситуативного навчання. Ситуативний підхід до навчання мови передбачає специфічну організацію освітнього процесу. Саме в ньому моделюється

реальна життєва функція мови. З огляду на це, навчання української мови молодших школярів має на меті використання навчально–мовленневих ситуацій, які заздалегідь моделюють учителі, а потім застосовують на уроках мови.

Для забезпечення комунікації на уроках мови, тобто для введення учнів у мовленнєву ситуацію, необхідні: наявність предмета розмови, розуміння школярами мети висловлювання та умов спілкування, достатніх для здійснення висловлювання. Важливо, щоб вводючи учнів у навчально–мовленнєву ситуацію, вчитель знав і враховував такі три моменти: з ким учень хотів би спілкуватися, як він поставиться до предмета розмови і який рівень мовної підготовки учня, його фактичні мовленнєві можливості.

Навчально–мовленнєва ситуація може передбачати як об'ємні висловлювання (повідомлення) учнів, так і короткі фрази діалогічної, а частіше полілогічної форми. Ситуація, що зумовлює мінімальне висловлювання, наприклад, одну фразу, звичайно називається мікроситуацією. Цілі серії мікроситуацій лежать в основі побудови завдань на формування мовленневих умінь і навичок учнів. Слід зауважити, що в правильно побудованому навчальному процесі практично всі, навіть розрізнені однофразові висловлювання, можуть мати ситуативний характер [3, с. 68].

Побудова навчально–мовленнєвої ситуації починається з вибору предмета розмови, що зумовлює вживання лексичних одиниць у відповідних граматичних формах. Предмет розмови на уроці української мови в 1–4 класах може бути поданий у вигляді:

а) посилання на реальні факти, події з життя, обставини, процеси, стосунки (наприклад, перегляд телевізійної передачі, екскурсія в театр, музей, на виставку тощо);

б) зорового унаочнення, для чого застосовуються сюжетні та предметні малюнки, діафільми, схеми, фотографії, предмети тощо;

в) імітації звукового фону якоїсь події, що має відтворити цю подію в уяві (звук, що нагадує телефонний дзвінок, нявчання кішки, шум у кімнаті тощо).

Для презентації тем із комунікативною спрямованістю рекомендуємо вчителям застосовувати так звані картини з нерозгорнутим сюжетом, де показані особи або предмети, намічені дії або їх результати, але хід і подальший розвиток подій переноситься у сферу здогадки, наприклад: “Хлопчик стоїть біля замкнених дверей квартири і плаче” або “Дівчинка у святковій шкільній формі йде вулицею з букетом квітів” тощо. Такі картини спонукають учнів до з'ясування того, що передувало епізоду і що буде потім. Яскравими прикладами такого унаочнення можуть бути малюнки, різноманітні ілюстрації українознавчого характеру, фотографії рідних, учнів тощо. Зрештою, екскурси в “позасюжетну сферу” можна запропонувати і на основі звичайних картин і діафільмів.

Добираючи предмет розмови, вчитель має вирішувати також і виховні завдання уроку. Будь–який сюжет, предмет, картина, комбінація предметів тощо стають для учня об'єктами взаємодії. Тому вони повинні бути змістовними, містити в собі чітко виражені виховні можливості – спонукати учня до вираження свого ставлення, до якогось узагальнення, до висновку. Мало що дає картина із зображенням автобуса під деревом. Натомість малюнок, на якому хлопчик допомагає бабусі, безумовно, має виховне спрямування.

Предмет розмови має бути конкретним і сприяти вихованню найрізноманітніших якостей людини. Тому дуже важливо постійно оцінювати його широко, через призму всієї палітри виховного впливу.

Якщо вчитель правильно вибрав предмет розмови і чітко сформулював мету спілкування, він все ж не гарантований, що розмова між учнями відбудеться такою, як планувалася. Це пов'язано з тим, що в класі знаходяться різні учні. Серед них обов'язково будуть такі, яким запропоноване вчителем комунікативне завдання виявиться не під силу. Між тим мета полягає в тому, щоб кожен учень узяв участь у навчальному мовленні. Тому, необхідно забезпечити найголовнішу умову спілкування – достатній рівень мовних

можливостей учнів. З цією метою всім або частині учнів потрібно запропонувати підтримку висловлювання у вигляді індивідуальних карток, через демонстрування на екрані за допомогою кодоскопа або ж запису на дошці. Пропонуємо три види підтримки висловлювання: ситуативну, мовленнєву і ситуативно-мовленнєву – залежно від того, яку функцію в мовленні вона виконує.

Ситуативною підтримкою вважається деталізована розгортка завдання комунікативного характеру – що конкретно і в якій послідовності треба сказати. Вона може мати різні форми залежно від того, якому учневі призначається і яке висловлювання репрезентує. За допомогою ситуативної підтримки можна дозувати зміст висловлювання, як це буває, скажімо, коли демонструємо серію кадрів діяльму або серію малюнків, присвячених якійсь одній темі.

Розглянемо форми ситуативної підтримки висловлювань молодших школярів. Це можуть бути:

1) короткий переказ того, що треба сказати;

2) план висловлювання. Окремі пункти такого плану можуть об'єднуватися в певній послідовності і підказувати логічні зв'язки між репліками діалога, наприклад:

А: Висловте ваше бажання придбати цікаву книгу (журнал).

Б: Відмовтеся (аргументуйте свою відмову).

А: Уточніть свою думку і спробуйте переконати свого товариша.

Б: Погодьтеся, висловивши умову, за якої ви можете придбати цікаву книгу (журнал).

А: Висловте задоволення. Назвіть місце придбання цієї книги (журналу).

Б: Уточніть, як ви придбаєте цю книгу (самостійно чи хтось вам допоможе);

3) ключові слова і словосполучення, що можуть вказувати на послідовність формування змісту розмови (уточнювати деталі предмета розмови тощо). У такій ролі виступають слова, які мають смислове навантаження. Наприклад, у розмові “покупця” і “продавця” продуктового магазину ключовими словами можуть бути іменники: цукор, масло, ціна тощо; дієслова: важити, купити, платити тощо.

Мовленнєва підтримка завжди надається слабшим учням, щоб допомогти їм у доборі мовних засобів. Вона також може мати кілька рівнів, залежно від того, яким учням спрямовується. Рекомендуємо вчителю початкових класів такі групи мовленнєвої підтримки:

1) повний текст висловлювання за принципом “Прочитай і скажи...” – ним користуються, звичайно, найслабші учні;

2) текст із незакінчених речень;

3) ключові слова, словосполучення, що допоможуть учням уникати можливих помилок під час спілкування. Такі слова (вирази) сприяють правильному мовному оформленню речень і засвоєнню мовно-мовленнєвого матеріалу. Особливе значення мають слова, що виконують певну граматичну функцію (наприклад, дієслова, іменники, прийменники на рівні словосполучення, речення). Іноді з цією метою можуть запропонувати учням побудований на тематичній основі список слів, які вони мають використати у процесі спілкування;

4) зразок висловлювання, за яким учні самостійно будують свої або беруть участь у діалозі.

Ситуативно-мовленнєва підтримка висловлювань учнів початкових класів виконує одночасно функцію і ситуативної, і мовленнєвої підтримки. Наприклад, це можуть бути і план висловлювання, і ключові слова, за допомогою яких учитель “підстраховує” учнів у ситуаціях, де можуть виникнути труднощі. Такий вид підтримки, з одного боку, підказує молодшим школярам, про що доцільно говорити, а з іншого – пропонує для цього готові мовно-мовленнєві засоби.

Своєрідною формою ситуативно-мовленнєвої підтримки є запитання і очікувана відповідь (запитання завжди підказує учневі те, про що треба висловлюватися, і містить частину необхідних мовних засобів), а також прохання або накази типу:

А: Попросить подругу показати вам свою книгу.

Б: Оленко, покажи мені свою книгу.

Слід зауважити, що в усіх випадках підтримка висловлювання учнів є засобом керування їхньою мовленнєвою діяльністю. При цьому рівень такої керованості залежить від рівня мовно-мовленнєвого досвіду школярів, а також від етапу роботи над матеріалом. На початку засвоєння певного матеріалу підтримка висловлювання підказує, якими саме словами або формами слів треба користуватися під час спілкування. Це важлива функція, бо учні, якщо їм відразу дати повну самостійність, намагаються обходитись лише раніше засвоєним матеріалом, уникаючи вживання нового, що потребує більших зусиль. Проте з часом, коли учні вже оволоділи новими словами або їх формами, такі опори можуть гальмувати розвиток самостійності мовлення молодших школярів. Ось чому вчителю необхідно пам'ятати, що в методиці навчання мови існує чітка тенденція до згортання функції підтримки.

У діалогічному мовленні багатьох учнів майже відсутні прислів'я і приказки. Дітям важко їх використовувати у своєму мовленні через незнання або нерозуміння змісту цих мовних одиниць. Однак, усна народна творчість робить мовлення влучним, лаконічним, милозвучнішим. Тому пропонуємо вправи ситуативно-діалогічного характеру з уживанням прислів'їв: скласти і розіграти діалог за описаною ситуацією, в основі якого одна із приказок чи прислів'я; обміркувати і обґрунтувати чи доречно в цьому випадку вжити усну народну творчість.

Пропонуємо учням розіграти ситуацію: уявіть, що ви повернулись із мандрівки, де гарно провели час, побачили багато нового і цікавого. Ви ділитися своїми враженнями із другом/подругою і запевняєте, що: як би не було добре в гостях, а вдома – краще.

Спочатку пропонуємо використати опорні слова та словосполучення.

Ключові слова: привіт, їзди(ла)в до Львова, сподобалося місто, дуже, побачи(ла)в нові і цікаві речі, в гостях добре, а вдома – краще, минула неділя.

Далі учні самостійно складають діалоги, їм лише пропонується описана ситуація і відповідні прислів'я. Наприклад:

Уявіть, що у вашому класі є учень, який має гарну зовнішність, красиво одягається, але він непривітний, ніколи не допоможе, коли його хтось попросить щось зробити. Поясніть йому, що людину не одягає красить, а справи, що не потрібно бути байдужим до чийогось прохання.

Пропонуємо прислів'я, які можна використати на практиці та в педагогічній діяльності на уроках української мови.

Сім разів відміряй, один раз відріж.

Все добре, що добре закінчується.

Зробив діло, гуляй сміло.

Робота із формування діалогічного мовлення учнів 1–4 класів не може обмежуватися епізодичними вправами на уроках. Щоб виробити в учнів стійкі знання, міцні вміння і навички, внутрішню потребу в дотриманні правил спілкування, необхідно працювати систематично.

Отже, формування культури спілкування, мовлення, поведінки необхідно провадити в умовах активізації навчально-виховного процесу із застосуванням новітніх педагогічних технологій (зокрема інтегрованого навчання), у яких уміння спілкуватися має бути доведеним до автоматизму.

На нашу думку, методичні рекомендації, запропоновані вище, спрямують роботу вчителя початкових класів на формування діалогічного мовлення молодших школярів, допоможуть йому у процесі розвитку й удосконалення вмінь учнів правильно будувати й оформлювати усні висловлювання. Процес формування культури мовлення стає ефективнішим, якщо опиратися на психологічні основи та психолінгвістичні особливості його опанування, лінгвістичні основи, які містять засвоєння дітьми орфоепічних, лексичних і граматичних норм сучасної української літературної мови.

Список використаної літератури

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної української мови: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. / Т.К. Донченко. – Київ : 2001. – 459 с.
2. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. / С.І. Дорошенко – Харків : ОВС, 2002. – 144 с.
3. Курач Л. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. Курач, О. Прищепа / Київ : Початкова школа. – 2005. – №10. – С. 30–33.
4. Науменко В. Формування у дітей уміння говорити майстерно / В. Науменко, М. Захарійчук // Початкова школа. – 2002. – № 10. – С.13-16.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Київ : Рад. шКиїв, 1989. – 158 с.

The article deals with the aspects of speech accuracy formation, pedagogical and linguistic conditions of speech culture formation and the acquisition of speech devices by junior pupils. The ways of improving pupils' communicative activity and the teacher's practical preparedness for work with children are given.

In the conditions of national and socio-cultural development, the formation of statehood and the democratization of society, the revival of intellectual and spiritual potential of Ukrainian citizens, the expansion of the spheres of functioning of the Ukrainian language as a state one, oral speech culture is of great importance as the most important means of communication, education and comprehensive development of personality. According to the current needs, a number of documents determining the ways of implementing the task in the field of language education have been adopted. "The National doctrine of the development of education of Ukraine in the XXI century" outlines the prospects for further improvement of the educational process and emphasizes that education promotes the formation of citizens' language culture, language competence and respect for the state language. Consequently, the work aimed at the formation of Ukrainian language culture beginning from the primary stage of secondary school is of great significance, as the linguistic knowledge and speech skills acquired at the junior school age become the basis for communicative perfection and speech normativity.

The author proves that in the process of mastering speech skills by junior pupils, it is necessary to introduce scientifically grounded and methodically appropriate pedagogical technology for the formation of speech culture, which includes step-by-step learning of the basic communicative features of speech culture, the rational use of adequate methods and techniques of speech development, the appropriate organization of speech-training activity by means of linguistic support and the system of exercises to increase the efficiency of normative speech acquirement by junior pupils.

Key words: *language culture, speech culture, communicative-speech skills, literary norms, pedagogical activity, pedagogical mastery, professional activity, grammar accuracy, language personality, connected speech.*

Наталія Мелекесцева
Nataliia Mieliekiestseva

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

REALIZATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL FORMATION

У статті досліджено особливості запровадження компетентнісного підходу в контексті підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів початкової школи. Визначено сутність поняття компетентності; розкрито проблему використання компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми; схарактеризовано ключові компетентності Нової української школи; висвітлено теоретико-методологічні аспекти підготовки фахівців у галузі початкової освіти на компетентнісних засадах.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, компетентнісний підхід, Нова українська школа, вчитель початкових класів.

Інтеграція України до європейської спільноти актуалізувала потребу в 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.

Реформа орієнтована на перебудову української школи для виховання відповідальних і підприємливих громадян, формування згуртованої спільноти освічених, ініціативних, творчих людей, здатних до критичного мислення та інноваційної діяльності, які забезпечать економічний розвиток України та її конкурентоспроможність на світовому ринку.

У “Концепції Нової української школи” наголошено, що випускник Нової школи – це цілісна, всебічно розвинена особистість, патріот із активною життєвою позицією, новатор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці та вчитися впродовж життя. Саме ці якості забезпечать конкурентоздатність молоді в ХХІ столітті [5, с. 6].

Однією із засад Нової української школи є перехід на компетентнісну освіту, яка передбачає переорієнтацію освітнього процесу із засвоєння знань на здатність застосовувати їх для вирішення практичних завдань.

Дослідженню питання запровадження компетентнісного підходу в національній освіті присвячені праці Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубаčeвої, Г. Шпиталевської й інших. Аналіз науково-методичної літератури виявив, що увага дослідників здебільшого зосереджена на теоретичних аспектах проблеми, а особливості практичної реалізації компетентнісного підходу є недостатньо висвітленими, що й зумовлює актуальність наукової розвідки.

Особливо важливою в окресленому контексті постає 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.

Мета роботи – схарактеризувати особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи на основі компетентнісного підходу.

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) розкрити проблему використання компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми; 2) схарактеризувати ключові компетентності Нової української школи; 3) висвітлити особливості підготовки здобувача вищої освіти зі спеціальності Початкова освіта на основі компетентнісного підходу.

Компетентність визначають як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, необхідних для успішної навчальної та професійної діяльності [5, с. 10].

Тлумачення компетентності зазвичай здійснюють через такі поняття: здатність до ..., комплекс умінь, готовність до ..., знання в дії, спроможність, індивідуально-особистісна рефлексивна функція тощо. Отже, компетентність – це інтегроване поняття, яке охоплює знання, вміння, досвід діяльності та усуває суперечності між теорією та їх застосуванням у реальному житті для розв'язання конкретних життєвих завдань:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань, оцінювати вчинки, різні моделі поведінки;
- користуватись певними предметами тощо.

У “Концепції Нової української школи” визначено 10 груп ключових компетентностей, які ґрунтуються на “Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя”.

Ключовими вважають такі компетентності, які забезпечують ефективну участь особистості в різних соціальних сферах, роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові в багатьох життєвих сферах [3, с. 10].

Ознаками ключових компетентностей є: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокomпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції.

Розглянемо ключові компетентності Нової української школи [5, с. 11-12].

1. Спілкування державною і рідною мовами (у разі відмінності), яке передбачає: вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на соціальні та культурні явища; усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. Спілкування іноземними мовами: уміння належно розуміти іноземну мову, усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. Математична компетентність: формування культури логічного й алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння та використання простих математичних моделей, уміння їх будувати для вирішення проблем.

4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях: наукове розуміння природи та сучасних технологій, а також здатність застосовувати його у практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. Інформаційно-цифрова компетентність: критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи

програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6. Уміння вчитися впродовж життя: здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації освітнього процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками; вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. Ініціативність і підприємливість: уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; вміння бути раціональним споживачем, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо.

8. Соціальна та громадянська компетентності: усі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати в команді з метою досягнення результату, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

9. Обізнаність і самовираження у сфері культури: здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших народів.

10. Екологічна грамотність і здорове життя: уміння розумно й раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку; усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя та здоров'я людини; здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

У "Концепції Нової української школи" зазначено, що визначені ключові компетентності взаємопов'язані й формуються у процесі вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільною для всіх компетентностей є низка вмінь:

- уміння читати і розуміти прочитане;
- уміння висловлювати думку в усній і писемній формах;
- розвинене критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати свою позицію, виявляти ініціативу, творити;
- уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;
- уміння конструктивно керувати емоціями та застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді [5, с. 12].

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 можливість 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.

З метою оволодіння майбутніми вчителями початкової школи компетентнісним підходом оновлено освітньо-професійну програму “Початкова освіта” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Мета освітньо-професійної програми – формування особистості конкурентоспроможного фахівця, здатного вирішувати нестандартні завдання інноваційного та дослідницького характеру у галузі початкової школи, який володіє фаховими компетентностями, сучасними інноваційними педагогічними технологіями, методами організації наукового та творчого пошуку; забезпечення освіти з широким доступом до працевлаштування, підготовка здобувачів вищої освіти до знайомлення з сучасними уявленнями про цілі і завдання початкової освіти, проблеми навчання і виховання школярів закладів загальної середньої освіти I ступеня, традиційні та інноваційні підходи до їх вирішення; опанування предметноспеціальними (фаховими) і загальними (міжособистісними, системними) компетенціями; здобуття базових знань про теоретико-методологічні засади й ключові результати досліджень з психолого-педагогічних проблем та навчальних дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки за вибором закладу вищої освіти і студента. Успішне завершення програми передбачає здобуття фундаментальних та професійно орієнтованих знань та вмінь, здатності вирішувати типові професійні завдання в галузі початкової освіти та інтересу до професійної діяльності для подальшого навчання.

Здобувачі освітнього ступеня “бакалавр” повинні оволодіти загальними (інтегральними) компетентностями, що забезпечують здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

1. Загальнонавчальна – здатність навчатися й оволодівати сучасними знаннями, зокрема, інноваційними методичними підходами, сучасними системами, методиками, технологіями навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; чинним нормативним забезпеченням початкової освіти тощо.

2. Інформаційно-аналітична – здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків.

3. Дослідницько-праксеологічна – здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми, зокрема, в процесі професійно-педагогічної діяльності; здатність приймати обґрунтовані рішення, працювати автономно.

4. Комунікативна – здатність спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні; володіти навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації; здатність до розуміння чужих і продукування власних програм комунікативної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, активній взаємодії з іншими мовленнєвими суб’єктами; уміння володіти різновидами стилів мовленнєвого спілкування в ситуаціях запобігання та врегулювання конфліктів.

5. Громадянська компетентність – здатність активно, відповідально та ефективно реалізувати громадянські права й обов’язки з метою розвитку демократичного суспільства; здатність орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, зокрема учнів початкової школи; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.

6. Етична – здатність діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках із дорослими й дітьми на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі; дотримуватися принципів педагогічної етики (професійної етики вчителя початкової школи).

7. Соціокультурна – здатність застосовувати знання, пов’язані із соціальною структурою та національною специфікою суспільства, з особливостями соціальних ролей; здатність до орієнтування у соціальних ситуаціях, розуміння соціального контексту художніх творів; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; спроможність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища; наявність професійної позиції вчителя; здатність до цінування та повага до різноманітності і мультикультурності; надання рівних можливостей учням різних національностей та різних розумових здібностей, толерантне ставлення до їхньої культурної спадщини, індивідуальних особливостей.

8. Міжособистісної взаємодії – здатність до ефективної міжособистісної взаємодії; зокрема, здатність успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами, учнями та їхніми батьками; володіння алгоритмами конструктивного вирішення педагогічних конфліктів; здатність працювати в команді, здатність до співпраці, групової та кооперативної діяльності; здатність бути критичним і самокритичним, наполегливим щодо поставлених завдань і взятих зобов’язань.

9. Адаптивна – здатність до адаптації в професійно-педагогічному середовищі та дії в нових ситуаціях, зокрема тих, що передбачають навчання, розвиток і виховання молодших школярів, спілкування з їхніми батьками, комунікації з адміністрацією школи й колегами.

10. Рефлексивна – здатність ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що сприяє розвитку й саморозвитку учнів, творчому підході до освітнього процесу початкової школи; здатність оцінювати результати педагогічних впливів та забезпечувати якість діяльності навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; здатність до педагогічної рефлексії.

11. Здоров’язбережувальна компетентність – здатність ефективно вирішувати завдання щодо збереження і зміцнення здоров’я (фізичного, психічного, соціального та духовного) як власного, так і оточуючих; здатність застосовувати знання, вміння, цінності і досвід практичної діяльності з питань культури здоров’я та здорового способу життя, готовність до здоров’язбережувальної діяльності в освітньому середовищі початкової школи та створення психолого-педагогічних умов для формування здорового способу життя учнів.

12. Інформаційно-комунікаційна – здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп’ютерних технологій для розв’язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя початкових класів й у повсякденному житті [4; 8].

Окрім інтегральних, здобувачі освітнього ступеня “бакалавр” повинні оволодіти такими предметними фаховими компетентностями, що передбачають здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійної підготовки, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей, визначених Держстандартом, задля усвідомлення їхньої реалізації в освітній галузі загалом, та окремих змістових ліній зокрема.

Виокремлено такі *ключові фахові компетентності*: філологічна, математична, технологічна, природничо-наукова, мистецька.

1. Філологічна компетентність – здатність до застосування професійно профільованих лінгвістичних і літературознавчих знань, умінь і навичок, що становлять теоретичну основу початкового курсу мови навчання, мови вивчення, іноземної мови, літературного читання та їхніх окремих змістових ліній. Складниками філологічної компетентності є лінгвістична, мовленнєва, літературознавча.

2. Математична компетентність – здатність до застосування професійно профільованих математичних знань і умінь, що утворюють світоглядну, теоретичну та операційно-діяльнісну основу освітньої галузі “Математика”. Складниками математичної компетентності є арифметична, логічна, алгебраїчна, геометрична та тотожних перетворень.

3. Технологічна компетентність – здатність до застосування професійно профільованих проектно-технологічних знань, умінь і навичок, які є теоретичними основами побудови змісту освітньої галузі “Технології” загалом та окремих його змістових ліній. Складниками технологічної компетентності є: ІКТ-компетентність, компетентності з техніки обробки матеріалів, технічної творчості, декоративно-ужиткового мистецтво та самообслуговування.

4. Природничо-наукова компетентність – здатність до застосування професійно профільованих природничо-наукових знань і практичних умінь і навичок, які є теоретичними основами побудови змісту природознавчого матеріалу відповідної освітньої галузі початкової освіти. Складниками природничо-наукової компетентності є астрономічна, географічна, землезнавча, біологічна (ботанічна, зоологічна, анатомічна, фізіологічна), екологічна, валеологічна.

5. Мистецька компетентність – здатність до застосування професійно профільованих мистецьких знань, умінь і навичок, які становлять теоретичну та діяльнісно-технологічну основу освітньої галузі “Мистецтво” загалом та окремих його змістових ліній. Складниками мистецької компетентності є музична, образотворча, мистецько-синтетична.

6. Психологічна компетентність – здатність до розвитку учнів початкової школи як суб’єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку. Складниками психологічної компетентності є диференціально-психологічна, соціально-психологічна, аутопсихологічна.

7. Педагогічна компетентність – здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій ланці освіти. Складниками педагогічної компетентності є дидактична, виховна, організаційна.

8. Методична компетентність – здатність ефективно діяти, розв’язуючи стандартні та проблемні методичні задачі під час навчання учнів освітніх галузей / змістових ліній, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти. Методична компетентність ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення уроків за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь із окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності щодо навчання учнів предмету.

9. Професійно-комунікативна компетентність – здатність актуалізовувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості задля успішного здійснення в конкретних умовах педагогічної комунікативної діяльності з молодшими школярами, батьками, колегами. Складники професійно-комунікативної компетентності вчителя початкової школи : емоційна, вербально-логічна, інтерактивна, соціально-комунікативна, технічна, предметно-змістова [4; 8].

Як бачимо, окреслені професійно-методичні компетентності майбутнього вчителя початкової школи повністю відображають компетентнісні засади сучасного закладу освіти, що дасть змогу підготувати висококваліфікованих і конкурентоспроможних педагогів з високим рівнем володіння теорією проектування, практичного втілення інноваційного навчання молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти // Учитель початкової школи. – 2018. – № 4 (вкладка). – С. 1-16.
2. Кирій С. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації / С. Кирій, Н. Стельмах // Рідна школа. – 2014. – № 4-5 (квітень-травень). – С. 77-80.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>. – Назва з титул. екрану.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – Назва з титул. екрану.
6. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н. М. Бібік – Київ : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2017. – 206 с.

7. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. – Київ : Пед. думка, 2009. – С. 33-45.
8. Професійний стандарт “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.msp.gov.ua/files/News/20180815/20180815.pdf>. – Назва з титул. екрану.
9. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. – Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. – 240 с.
10. Шпиталевська Г. Р. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування компетенцій молодших школярів / Г. Р. Шпиталевська // Пед. науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. – Вип. 58, ч. 1. – Херсон, 2011. – С. 402-406.

The article deals with the peculiarities of introducing a competent-based approach in the context of future primary school teachers' professional formation. The urgency of this problem solution is investigated and explained. The features of the competence-based approach implementation in higher pedagogical education in Ukraine, including the legal basis of this process, are indicated. The importance of the competence-based approach in the professional formation of educational sphere competitive specialists in the conditions of modern social processes is analysed.

The paper reveals the essence of the notion of competence and examines the problem of using the competence-based approach as a basis for a new educational paradigm. The key competences of the New Ukrainian school are described: speaking state and native language (in the case, they differ); speaking foreign languages; mathematic competence; competence in sciences and technologies; information and digital competence; capability to lifelong study; initiative and entrepreneurship competence; social and civil competence; art and cultural competence; ecological and health-preserving competence. Skills common for all the competences are given.

Theoretical and methodological aspects of professional formation of specialists in the field of primary education using the competence-based approach are revealed. According to the key competencies of the New Ukrainian school general integral competences and subject professional competences are given. General integral competences are considered to be: general educational; information and analytical; research and praxiological; communicative; civil; ethical; sociocultural; interpersonal interaction; adaptive; reflexive; health-preserving; information and communication competences. Among the subject professional competences we distinguish: philological, mathematic, technological, science, art, psychological, pedagogical, methodological and professional communicative competences.

Key words: *competence, key competencies, competence-based approach, New Ukrainian school, primary school teacher.*

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

FORMATION OF JUNIOR PUPILS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGY

У статті розглядається проектна технологія як важливий засіб формування іноземної комунікативної компетентності молодших школярів. Охарактеризовано суть проектної технології, описано схему навчальних проектів та подано приклади орієнтовної тематики їх завдань у початковій школі. Представлено зразки проектів для учнів початкової школи за підручником "Oxford heroes".

Ключові слова: метод проектів, комунікація, індивідуальна / групова діяльність, навчальна діяльність, молодші школярі.

У сучасній практиці навчання іноземних мов в українських школах широко використовують метод проектів, який передбачає опору на творчість школярів, заохочення їх до дослідної діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організовувати навчання в співпраці.

Саме метод проектів використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність, що виявляється у варіативності тем, типів текстів та вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання із задоволенням, що передбачає надання студентам можливості говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід в оформленні та презентації проекту. Слід акцентувати на тому, що саме навчальне проектування, орієнтоване на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, групову або колективну), яку студенти виконують упродовж певного періоду, покликане сприяти ефективності у навчанні іноземних мов.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми використання методу проектів на уроках англійської мови зробили у своїх працях науковці та вчителі-методисти Н. Абишева, Ф. Бегьом, Т. Душеїна, О. Дьоміна, П. Китайгородська, В. Поляренко, З. Ступчик С. Травнікова, В. Янчук та ін.

Метою статті є розглянути проектну технологію як важливий засіб формування іноземної комунікативної компетентності молодших школярів. Охарактеризувати суть проектної технології, описати схему навчальних проектів та подати приклади орієнтовної тематики їх завдань у початковій школі.

Проектна технологія – це різновид творчої роботи молодших учнів, які під керівництвом учителя або самостійно, навчаються створювати зміст своєї іноземної навчальної діяльності в ході підготовки і захисту вибраного проекту. При цьому примітною ознакою останнього є те, що кінцевий продукт має, як правило, матеріальне втілення, як-от: колаж, альбом, комікс, анкета, інсценівка тощо. Розрізняють міні-проекти, розраховані на один урок або його частину, і довгострокові – для домашнього використання з наступним захистом на уроці. Проекти можуть бути індивідуальними і груповими.

Приклади орієнтовної тематики завдань проектів у початковій школі.

Індивідуальні проекти

Англ. “My Pet”, “My Family Tree”, “My Photo Album”, “My Day”, “My Room / Flat / House”, “My Personal File”, “My Letter to an English Penfriend”, “Your Family Washing Line”.

Групові проекти

Англ. “We Make a Comic Strip about Our Pets”, “At the Pet / Toy / Flower Food Shop”, “We Make a Collage about Weather”, “The ABC Party”, “Merry Christmas”, “This is our Class”, “Our Last Weekend”, “Our Favourites”, “Let’s Make Lunch Together”, “What we can do in English”.

Звичайно, тематика проектних завдань залежить від особливостей змісту підручника / НМК, за яким дітей навчають іноземної мови. Тобто від предметного змісту мовлення, від навчально-ігрових ситуацій спілкування, від навчального матеріалу для слухання і розуміння, а також завдань його реалізації, від лексичного репертуару спілкування, закладеного в підручнику / НМК, який може включати й деякі слова, не обов’язкові для активного засвоєння, що пов’язано передусім з ознайомленням учнів із англійською дитячою поетикою і відкриттям нового світу ігор і пісень. При цьому типологія проектів у початковій школі зумовлюється віковими можливостями молодших учнів, їхніми інтересами, мовною підготовкою [1, с. 297-298].

Проект здійснюють за певною схемою:

- підготовка до проекту (ретельне вивчення індивідуальних здібностей, інтересів кожного учня, вибір теми проекту, формулювання проблеми);
- організація учасників проекту (формування груп учнів);
- виконання проекту (пошук нової додаткової інформації, її обговорення та документування);
- презентація проекту (захист власного проекту, виступ перед іншими учнями);
- підведення підсумків проектної роботи [2, с. 227].

Головними завданнями використання методу проектів на уроках англійської мови є:

- показати вміння окремого учня чи групи учнів використовувати набутий у школі дослідницький досвід;
 - реалізувати свій інтерес до предмета дослідження, примножити знання про нього;
 - продемонструвати рівень володіння англійською мовою;
 - піднятися на вищий щабель освіченості, розвитку, соціальної зрілості [3, с. 15].
- Об’єктивно наявне інформаційне освітнє середовище для проектних завдань:
- книги (художні, навчальні, довідники, науково-популярна література);
 - періодичний друк;
 - радіомовлення і телебачення;
 - мультимедійні апаратні та програмні засоби, у тому числі навчальні;
 - глобальні та локальні мережі освітнього, загального та спеціального призначення.

Важливим етапом у роботі над проектом є його оцінювання. Учні завжди хочуть почути відгук про свій проект від учителя. Надзвичайно важливо, щоб робота учнів оцінювалася не тільки з точки зору лінгвістичної правильності. Учителі мусять відзначати, наскільки творчою й оригінальною є робота і як багато зусиль було докладено для її виконання.

Розглянемо зразки проектів для учнів початкової школи за підручником “Oxford heroes”, який схвалений для використання у закладах загальної середньої освіти України [4, с. 92-103]. У підручнику представлено такі теми проектів: “All about me!”, “My family”, “My ideal house”, “My school timetable”, “Super music stars”, “My new soap opera”. Кожен проект має чітку послідовність завдань та спрямований на збагачення лексичного запасу, розвиток навичок говоріння та письма.

Project “All about me”
Reading

1. Read Sarah’s poster.

My name’s Sarah and I am ten years old. I am from Liverpool, in Britain. It’s a great city! This is me with my best friend, Lisa. We’re classmates. Lisa has got black hair. She’s really funny! My neighbours Hannah and Tom are good friends, too. Hannah is ten. She is tall and she’s got long hair. Her brother Tom is twelve. He’s really nice. My favourite sports are swimming and diving. I’m in the

school swimming team. My favourite food is pizza, but I like hamburgers, too. I love Eminem. His concerts are fantastic! This is my dog Pepper. He's crazy!

2. Look at the poster on page 92 and complete the notes.

Name	Sarah
age	ten
nationality	_____
best friend	_____
neighbours	_____
favourite sports	_____
favourite food	_____
favourite pop star	_____
pet	_____

Vocabulary

3. Match the pictures with the words in the box (city, tall, hamburger, diving, concert, hair).

4. Match the definitions with the words from exercise 3.

This is a sport.	_____
You see pop stars here.	_____
You can eat this.	_____
This person isn't short.	_____
This is on your head.	_____
A lot of people live here.	_____

Speaking

5. Ask and answer the questions.

- Where are you from?
- Who are your friends?
- Who are your neighbours?
- What's your favourite sport?
- What's your favourite food?
- Which pop stars or singers do you like?
- Have you got a pet?

Writing

6. Complete the table about you.

Name	_____
age	_____
nationality	_____
best friend	_____
neighbours	_____
favourite sports	_____
favourite food	_____
favourite pop star	_____
pet	_____

7. Write about you, and your favourite people and things. Then find or draw pictures to make a poster. Use the project guide to help you.

All about me!

My name's ...

My best friend is ...

My neighbours are ...

My favourite sport / food is ...

I love ...

This is my ...

8. Display your poster in the classroom.

Project "My ideal school timetable"

1. Look at Hazel's timetable. How many subjects are there?

9 a.m. Dance lessons. We learn different types of dancing at school. I like ballet and disco dancing.

It's great fun!

10 a.m. Cookery. In cookery lessons we learn new recipes for cakes and sweets. Our teachers help us to cook them.

11 a.m. English. For English lessons we read English magazines and listen to English songs. We often go to London and watch a play. English is fantastic!

12 o'clock. Lunch time. The teachers cook a barbecue for us every lunch time! We listen to music and eat great food!

1 p.m. Sport. I love sport. We do a lot of different sports at school. Sometimes we go to the beach and do windsurfing. We also play football and basketball.

2 p.m. Internet studies. We learn about our favourite stars on the Internet, and we play computer games! At the moment we're making our own websites, too.

2. Look at the poster on page 98 and answer the questions.

1) What do students make in cookery lessons?

2) What do they do in London?

3) Who cooks the food at lunch time?

4) What do they do at the beach?

5) What are they doing in their Internet studies lesson at the moment?

Vocabulary

3. Match the words in the box with the pictures (ballet, recipe, barbecue, play, windsurfing).

4. Match the definitions with the words from exercise 3.

1) This is a kind of dancing.

2) You watch this at a theatre.

3) You cook this outside.

4) You do this at the beach.

5) This tells you how to cook something.

Speaking

5. Play "Guess the mystery school subject". Student A describes a school subject. Student B guesses the subject.

– In this lesson we learn about people in the past.

– History!

– Yes. That's right!

6. Now change roles and do exercise 5 again.

Writing

7. Imagine your ideal school timetable. Answer the questions and write notes.

1) What are your ideal school subjects?

2) What do you do in each subject?

3) What do you do at lunch time?

4) What school trips do you have?

8. Write about the subjects in your ideal timetable. Add photos or draw pictures to make a poster.

Use the project guide to help you.

8 a.m. ... lesson

For ... lessons, we ...

I love ...

Sometimes we ...

In ... lessons we learn ...

At the moment ...

9. Display your poster in the classroom.

Отже, робота над проектом – це, насамперед, самостійна робота учня над вирішенням проблеми, яка вимагає уміння поставити проблему, визначити способи її вирішення, спланувати роботу, підібрати необхідний матеріал. Застосування проектної методики на заняттях забезпечує підтримку стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, поглиблює та систематизує знання учнів з теми, яка вивчається.

Список використаних джерел

1. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Котенко, А.В. Соломаха [та ін.] – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 356 с.
2. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / [ред. кол.: А.А. Сбруєва, М.О. Лазарев, О.В. Михайліченко та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. – № 4 (30). – 420.
3. Скоцька Ю. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами проектного навчання / Ю. Скоцька // Іноземні мови у сучасній школі. – Київ : ДІВП “Педагогічна преса”, 2012. – №6. – 74 с.
4. Quintana J. Oxford heroes / J. Quintana, R. R. Benne. – Oxford : Oxford University Press, 2016. – 108 p.

The article is concerned with the project technology as an important means of forming foreign language communicative competence of junior pupils.

Project technology is defined as a kind of creative work of junior pupils who, under the direction of a teacher or independently, learn to create the content of their foreign language learning activities during the preparation and defending of the selected project.

The scheme according to which the project should be carried out is presented: preparation for the project, organization of project participants, project implementation, project presentation, summing up of the project work.

The main tasks of using the project method at English lessons are considered to be the following: to demonstrate the ability of an individual student or a group of students to use the school's acquired research experience; to realize their interest in the subject of the study; to increase knowledge about it; to demonstrate the level of language proficiency.

Objectively existing information environment for project tasks is pointed out as books, periodicals, broadcasting and television, multimedia, global and local networks.

It is underlined that a significant stage in project work is its evaluation. It is extremely important that the students' work is evaluated not only from the point of view of linguistic accuracy, but also how creative and original work is and how much effort was made to implement it.

The examples of projects for primary school pupils according to the textbook “Oxford heroes” have been examined. Each project has a clear sequence of tasks and aims to enrich pupils' vocabulary, to develop their skills of speaking and writing.

Key words: *project method, communication, individual / group activity, educational activity, junior pupils.*

УДК: 378.091.26.011.3-057.875:811.111]:006.032 DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.-2.241-246

Дмитро Ольшанський
Dmytro Olshanskyi

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО СКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ЕКЗАМЕНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

THE SPECIFICS OF PREPARATION OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS FOR INTERNATIONAL STANDARDIZED EXAMINATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE

У статті розглядається процес навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови у контексті їх підготовки до складання міжнародних стандартизованих екзаменів. Автор визначає особливості підготовки студентів до складання міжнародних тестів і дає відповідні методичні рекомендації щодо підвищення ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: міжнародні стандартизовані екзамени, тестування, професійна освіта, методичні підходи, освітній процес з англійської мови.

На сучасному етапі розвитку суспільства у більшості сфер людської діяльності користування англійською мовою стало необхідним інструментом, без якого повноцінна професійна діяльність не уявляється можливою. Це відповідним чином враховується у процесі професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти, де одним із пріоритетів є навчання іноземної мови за напрямками майбутньої професійної діяльності. Відповідно листа МОН від № 1/9-120 від 11.03.15 року у розробці навчальних планів, робочих навчальних планів рекомендовано створити умови для вивчення англійської мови як мови міжнародного академічного спілкування задля досягнення випускниками ВНЗ рівня B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, причому у разі отримання студентом міжнародного сертифікату з підтвердженням цього рівня володіння англійською мовою, такий студент за бажанням звільняється від вивчення цієї дисципліни [5].

У зарубіжних закладах вищої освіти існує практика документального підтвердження знання англійської мови на одному з рівнів, визначених відповідно до Загальних рекомендацій Ради Європи з мовної освіти [2]. Таким формальним підтвердженням може слугувати зокрема сертифікат про складання одного з чинних міжнародних іспитів. Спостерігаючи за зростанням популярності міжнародних стандартизованих екзаменів з англійської мови в суспільстві, варто звернути увагу на те, що дедалі більше мовних шкіл в Україні публікують в періодичних виданнях та на власних сайтах статті щодо програм підготовки до міжнародних екзаменів, а університети здійснюють спроби враховувати специфіку підготовки до міжнародних екзаменів у змісті навчальних програм відповідних дисциплін. Останній факт уявляється абсолютно природним та логічним з огляду на те, що більшість програм підготовки до міжнародних екзаменів з англійської мови мають прив'язку до рівнів володіння мовою, які визначені Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти, і які слугують орієнтовними для визначення змісту і цілей навчання як у середніх навчальних закладах, так і у вищій освіті. Популярності програм підготовки до міжнародних екзаменів з англійської мови, у тому числі у вищій освіті, додає й той чинник, що вони добре узгоджуються з концепцією мобільності в освіті як в середині країни, так і на міжнародному рівні. Міжнародні екзамени слугують універсалізації підходів до навчання та оцінювання; маючи у своїй основі тестову форму, вони

з одного боку стають надійним інструментом вимірювання об'єктивних результатів навчання, а з іншого – дозволяють учасникам освітнього процесу обирати зручний та максимально ефективний шлях оволодіння мовою та її окремими аспектами. В останні роки у розпорядження викладача потрапила величезна кількість матеріалів з підготовки до різноманітних міжнародних екзаменів з англійської мови; а підходи до тестування, що використовуються в цих екзаменах, набувають повсюдної популярності: вони утверджуються у змісті підручників та навчальних посібників, включаються викладачами у свій методичний арсенал, беруться за основу матеріалів екзаменів, незалежного оцінювання тощо.

Різні аспекти навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови у контексті їх професійної підготовки досліджувалися широким колом науковців, а саме: Т. Алексєєва, Л. Ананьєва, Н. Гаврилюк, О. Пічкарь, Л. Гапоненко, О. Горбуненко, Л. Девіна, Н. Дудко, В. Касьянова, Е. Комарова, М. Кузьміна, І. Куліш, Н. Пустовалова, С. Романенко, Г. Скуратівська, О. Тарнопольський та інші. Підготовці студентів закладів вищої освіти до складання міжнародних стандартизованих іспитів з англійської мови присвячено чимало публікацій методичного характеру, але значно менше суто наукових досліджень, адже у вирішенні питань про зміст та методику навчання англійської мови інколи виявляється достатньо послуговуватися лише прагматичними міркуваннями. Відтак, урахувавши актуальність проблеми та недостатній ступінь її дослідження, ми визначаємо метою статті охарактеризувати чинні міжнародні стандартизовані екзамени з англійської мови, проаналізувати їх на предмет доцільності їх використання в навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови та дати відповідні методичні рекомендації.

Одними з найбільш популярних міжнародних екзаменів є екзамени кембриджського університету *Cambridge ESOL (English For Speakers of Other Languages)*, де пропонується п'ять тестів на визначення рівня володіння англійською мовою (*KET, PET, FCE, CAE, CPE*) і три тести на знання ділової англійської (*BEC Preliminary, BEC Vantage, BEC Higher*) [1, с. 17]. Кожен Кембриджський іспит розраховано на кандидатів з певним рівнем знання мови. Оскільки рівень володіння англійською мовою в результаті навчання на бакалавраті для немовних спеціальностей відповідно до чинних програмових вимог визначається як **B2**, то *FCE* є одним з тих екзаменів, що задовольняють відповідні дескриптори. Важливо додати, що сертифікат *FCE (First Certificate in English)* є однією з достатніх умов для вступу в технічні вузи чи прийому на роботу на адміністративні, секретарські і управлінські посади. Структурою екзамену передбачено перевірку рівня володіння всіма видами мовленнєвої діяльності – читання (4 тестових завдання), аудіювання (4 тестових завдання), говоріння (5 тестових завдань) і письмо (2 тестових завдання). Також передбачено вимірювання рівня володіння граматикою і лексикою (*Use of English* – 5 типових тестових завдань). Відповідно структура підручників, які призначені для підготовки до складання *FCE*, реалізована за тією ж схемою: в розділах завжди присутні тестові завдання з вищезазначеного набору. Ознайомлюючись з форматом завдань, студенти, з одного боку, вчать виконувати подібні тести і готуються до іспиту, а з іншого – здійснюють ревізію усього навчального матеріалу, що має загальне практичне значення. Необхідно зауважити, що комплексний характер самого екзамену та відповідних навчальних матеріалів забезпечує усунення практично усіх можливих прогалин. Так, помічено, що деяким студентам певні завдання даються легше, інші – навпаки, важче; і саме це допомагає викладачу виявити об'єктивну картину і створити індивідуальний план для кожного студента. На фоні загальної тенденції, яка полягає в тому, що більшість студентів традиційно відчуває труднощі в аудіюванні, екзамен *FCE* містить цінні та ефективні аудіо матеріали для удосконалення відповідних навичок та умінь. І хоча в сучасному інформаційному та освітньому просторі не бракує автентичних аудіо матеріалів, ці завдання є добре продуманими, ефективно реалізованими, оптимальними для конкретних умов і визначеного рівня студентів.

Варто особливо відмітити завдання з письма. Зокрема, для студентів таких напрямів, як журналістика, країнознавство, міжнародні відносини і регіональні студії важко знайти деінде такі ефективні та важливі завдання для розвитку мовленнєвої і професійної компетенцій, як стандартні завдання *FCE*, а саме, написання статті, рецензії чи есе. Написання формальних листів (листа-запиту, скарги, листа роботодавцю) – це також типові уміння, які є невід’ємними складовими професійної компетентності майбутніх фахівців різних профілів, особливо економічного та юридичного напрямів.

Особливо слід сказати про тестові завдання з говоріння, до яких багато студентів спочатку виявляються не готовими ні з мовної точки зору, ні в плані розвитку комунікативних навичок і вмінь, ні психологічно. Під час аналізу студентами відео фрагменту, на якому один з франкомовних студентів виконував завдання на говоріння англійською мовою і відповідав на питання екзаменатора, студенти помітили, що, не зважаючи на значну кількість помилок у мовному оформленні висловлювання, він почувався достатньо впевнено в комунікативному плані, що дозволило йому більш-менш успішно спілкуватися з носієм англійської мови. Аналогічні завдання, які пропонувалися нашим студентам, викликали в них серйозні труднощі, а в деяких випадках – проблема про що говорити або що говорити далі ставала дуже гострою. Очевидно, формат завдань з говоріння екзамену *FCE* помітно контрастує з тими завданнями на говоріння, до яких звикла більшість студентів ще у період шкільного навчання.

Рубрика *Use of English* не дарма вважається більшістю студентів як один із найскладніших компонентів екзамену. Зазначимо, що саме в цій рубриці ми можемо спостерігати ознаки “класичного” тестування з різними його видами, а саме, тести множинного вибору, тестові завдання з умовно конструйованими відповідями, альтернативного вибору тощо. Виконуючи ці тести важко “виїхати” за рахунок загального інтелектуального розвитку та кмітливості, натомість необхідні глибокі знання. У той же час, формат і зміст п’яти типових стандартних завдань з граматики і лексики є таким, що не викликає психологічного неприйняття студентами. Навпаки, під час процесу підготовки студенти знаходять ці завдання привабливими і мотивуючими, руйнуючи усталені в масовій методичній думці погляди на мовні вправи і тренування, як на діяльність одноманітну і монотонну, яка попри важливість і необхідність, не може викликати позитивних емоцій. Одне із завдань на перевірку знань лексичного матеріалу, яке вимагає вміння застосовувати засоби словотворення, демонструє, що значна частина студентів, починаючи знайомство зі змістом екзамену, мають прогалини в цьому матеріалі, які по мірі збільшення тренувань поступово ліквідуються.

Останнім часом дедалі більшої популярності набирає *IELTS* – міжнародна система перевірки знання англійської мови (*Academic Module*) – іспит, започаткований у 1990 році для іноземців, які бажають отримати освіту або стажуватися у Великобританії, Австралії, Новій Зеландії. Він також визнається у багатьох ВНЗ США, Канади, Данії та багатьох інших країн. Існує також другий різновид цього іспиту – *General Module* – з менш високими вимогами. Сертифікат про складання *General Module* відповідає вимогам імміграційних комісій багатьох країн і підійде для тих, хто планує працевлаштування за кордоном.

Тест *IELTS* складається з чотирьох частин: аудіювання, читання, письмо та співбесіда. Оцінка тесту *IELTS* проводиться за дев’ятибальною системою, починаючи з одного балу (нульове володіння мовою) і закінчуючи дев’ятьма балами (професійне володіння мовою). Студенти, які раніше вже мали справу з *FCE*, зазвичай можуть помітити деякі спільні та відмінні риси з екзаменом *IELTS*. Головною відмінністю *IELTS* є особливості дібраних матеріалів для читання та аудіювання, які передбачають необхідність володіння студентами більш широким пасивним словниковим запасом, який містить певну частину лексики академічного характеру. У чинних освітніх програмах, які стосуються професійної підготовки немовних спеціальностей, рівно як і в змісті відповідних навчальних програм з англійської мови, іншомовна мовленнєва компетентність як одна з цілей навчання розглядається як в загальному контексті, так і більш

конкретно – у професійному та академічному напрямках. Особливо актуальним є використання матеріалів академічного та професійного спрямування *IELTS* для таких дисциплін як “Англійська мова для професійного спілкування”, “Наукове спілкування англійською мовою” та подібних ним для студентів, що здобувають вищу освіту на ОКР “Бакалавр”, і що особливо важливо, в магістратурах, оскільки освітньо-наукова програма магістра обов’язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків.

Обов’язково слід сказати про тестові завдання *IELTS* з рубрики “Письмо” (*Writing*). Одне із завдань передбачає інтерпретацію даних: опис графіку, діаграми, схеми, табличних даних тощо. Такі завдання є надзвичайно важливими для іншомовної професійної компетентності як чистих гуманітаріїв, так і для студентів спеціальностей, пов’язаних з природничими і технічними науками. У процесі роботи над подібними завданнями, окрім мовленнєвого розвитку, відбувається формування важливих професійних навичок, наукової культури в цілому. Окрім того, науковий стиль викладу диктує необхідність ознайомлення студентів з різноманітними кліше, усталеними фразами і словосполученнями, характерними для академічного письмового мовлення, а це є важливою складовою як комунікативної, так і професійної компетентності студентів різних спеціальностей.

Оскільки в рубриці “Читання” (*Reading*) пропонуються тексти передусім академічного спрямування, то вони мають відповідну стилістику та містять властиву таким текстам лексику. Ця лексика не лише збагачує пасивний словниковий запас студентів, але й сприяє розвитку їхньої впевненості в читанні текстів різного рівня складності, оволодіння ними різними видами читання, такими як читання з загальним охопленням змісту прочитаного, переглядового та ознайомлювального читання (*Skimming and Scanning*), формування вміння виділяти головну ідею із загального змісту тексту.

Популярним іспитом у світі та нашій країні є *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* – стандартизований іспит із американського варіанту англійської мови як іноземної. Результати *TOEFL* є обов’язковими для вступу до більш ніж 2400 коледжів та університетів США, Канади й інших англійськомовних країн. До того ж, урядові організації, освітні програми та органи, які видають ліцензії й сертифікати, вимагають результати складання *TOEFL* для визначення рівня володіння мовою. Цей тест орієнтований на тих осіб, хто має намір продовжити освіту у вищих навчальних закладах США і Канади, а також для тих, кому американський варіант англійської необхідний для виконання службових обов’язків. Важлива відмінність *TOEFL* полягає в тому, що він не перевіряє усне продуктивне мовлення, а лише навички і вміння читання, письма і розуміння мовлення на слух. *TOEFL* реалізований також в комп’ютерному варіанті. Комп’ютеризований варіант *TOEFL* складається з чотирьох секцій: *Listening, Structure, Reading* і *Writing*. Як і у випадку з *IELTS*, у *TOEFL* важлива увага надається англійській мові академічного спрямування [3, с. 188]. На нашу думку, саме комп’ютерний формат *TOEFL* може представляти особливий інтерес для студентів немовних спеціальностей та викладачів відповідних факультетів. Ми виходимо з розуміння, що у процесі професійної підготовки студентів різних спеціальностей викладачі різних дисциплін, що їх обслуговують, зобов’язані координувати свої дії для досягнення спільних цілей, встановлювати і розвивати міждисциплінарні зв’язки, формувати професійні компетентності майбутніх фахівців згідно з вимогами відповідних освітніх програм. В таких умовах складання *TOEFL* та сам процес підготовки до комп’ютерного формату іспиту є ефективними не лише для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, але й представляють значну дидактичну та розвивальну цінність в цілому.

Окремо слід сказати про міжнародні екзамени, які спрямовані на перевірку рівня володіння англійською за професійними напрямками, зокрема, діловою англійською мовою (*Business English*), юридичною англійською та іншими. Кембриджською екзаменаційною радою розроблено екзамени з ділової англійської *BEC preliminary, BEC vantage* та *BEC higher*. Серти-

фікати двох останніх **BEC 2** і **BEC 3** розглядаються під час вступу до бізнес-шкіл і влаштуванню на роботу. На цих екзаменах вимагається продемонструвати володіння читанням, письмом, аудіюванням і усним мовленням у ділових ситуаціях, а саме, вміння розуміти відповідні тексти, кореспонденцію, рекламу, статті, писати листи і звіти, сприймати на слух монологічне й діалогічне мовлення в ситуаціях ділового спілкування, обговорювати пов'язані з бізнесом теми [4, с. 7]. Екзамен **BEC vantage** відповідає рівню **B2** згідно з Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти, який встановлено для вихідного рівня бакалавра, тому ми вважаємо, що процес підготовки до складання цього екзамену варто взяти за програмову основу навчання студентів немовних спеціальностей старших курсів бакалаврату, в першу чергу, студентів економічних спеціальностей.

Ще одним міжнародним тестом, за допомогою якого можна оцінити навички і вміння з англійської мови для ділової сфери, є **BULATS**. Цей тест націлений на перевірку усіх рівнів володіння англійською мовою від **A1** до **C2** в різних видах мовленнєвої діяльності – говорінні, читанні, письмі та аудіюванні; він функціонує у вигляді гнучкого он-лайн інструменту, який функціонує через мережу представництв по всьому світу. Широко визнаються також результати іспитів з бізнес-англійської **EFB (English for Business)**, англійської для працівників сфери туризму **WEFT (Written English for the Tourism Industry)**, які проводяться екзаменаційною радою Лондонської торгово-промислової палати (**LCCIEB**), але скласти їх можна лише у Британії. З юридичної англійської популярними і широко визнаними іспитами у світі є **ILEC (International Legal English Certificate)** і **TOLES (Test of Legal English Skills)**. Ми вважаємо, що навіть у тих конкретних випадках, де освітній процес з англійської мови за фаховим спрямуванням і навчальні програми відповідних дисциплін не уявляється доцільним або можливим прив'язати змістовно та структурно до підготовки до відповідних екзаменів з фахової англійської, окремі теми чи блоки цих дисциплін варто присвятити ознайомленню студентів зі змістом цих екзаменів, типовими тестовими завданнями тощо.

Організація освітнього процесу у вищих навчальних закладах відповідно до кредитно-модульної системи зумовлює застосування раціональних підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів як у форматі поточного, так і підсумкового оцінювання. Завдання викладачів полягає у пошуку шляхів оптимізації методів і форм поточного оцінювання та контрольних заходів в аудиторії і також стосовно самостійної роботи студентів. На нашу думку, структура і зміст міжнародних стандартизованих тестів надає чудову можливість для того, щоб зробити процес оцінювання навчальних досягнень студентів максимально раціональним та ефективним. Більше того, номенклатура тестових завдань, яка передбачена змістом і структурою того чи іншого екзамену, є настільки великою, що це дозволяє максимально урізноманітнити форми і методи контролю упродовж модулю, семестру чи усього курсу. Об'єктами контролю при цьому можуть бути такі різні параметри, як різні види компетенцій, навички і вміння у різних видах мовленнєвої діяльності, а це робить результати вимірювань валідними та надійними, а сам процес оцінювання – комплексним та об'єктивним.

Отже, сумуючи сказане вище, зазначимо, що освітній процес з англійської мови для студентів немовних спеціальностей може бути урізноманітнено завдяки використанню стандартизованих міжнародних тестів з англійської мови як в процесі навчання, так і в контексті вимірювання рівня іншомовної мовленнєвої компетентності. Підготовка до складання міжнародних стандартизованих тестів з англійської мови є багатогранною, комплексною і реалізується в різних напрямках, органічно узгоджується з вимогами вищої школи і професійної освіти, сучасними методичними підходами, що практикуються у ВНЗ, чинними документами (освітніми та навчальними програмами, рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти). Завдання науковців і викладачів ВНЗ полягає в тому, щоб науково-обґрунтовано і в оптимальний спосіб перенести відповідні методичні матеріали, масовий досвід підготовки до складання тестів і численні напрацювання у цій сфері на ґрунт вітчизняної практики

викладання англійської мови у вищих навчальних закладах для удосконалення професійної підготовки фахівців нефілологічних напрямів.

Список використаних джерел

1. Городецкая Л., Буховцев А. Система Кембриджских тестов по английскому языку / Л. Городецкая, А. Буховцев // Обучение за рубежом. – 2010. – №4. – С. 17-18.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с. – Режим доступу: kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc.
3. Люлько М.Є. Класифікація міжнародних іспитів з англійської мови за їх специфікою / М.Є. Люлько // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки. – 2015. – Вип. 215(1). – С. 186-192. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_fil.n_2015_215%281%29__29.
4. Ридкоус О. Обзор международных тестов / О. Ридкоус // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. – 7-8.
5. Лист МОН України № 1/9-120 від 11.03.2015р. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/7470-lyst-mon-ukrayiny--19-120-vid-11032015r>.

The article deals with the process of teaching English to the students of non-linguistic specializations in the context of their preparation for international standardized examinations in the English language, i.e. Cambridge exams (FCE, CAE, BEC), IELTS, TOEFL. The author presents the specific features of students' preparation for international examinations and gives methodological recommendations about the efficiency of the teaching process. It is illustrated how the process of English language teaching in higher education establishments could be varied and improved by means of the use of international standardized tests making the process of professional training of non-linguistics students more academically and professionally oriented. In terms of methods and approaches which are traditionally exploited in higher education language teaching, the use of international standardized tests must also enrich the methodology of control and assessment while making the process of teaching more motivating and compatible with the requirements of important documents regulating Ukrainian higher education such as recommendations of Common European Framework of Reference for Languages, National ESP Curriculum Project, Ukraine etc. Specific recommendations for the use of international standardized tests are given in connection with professional training and language teaching of the students of particular specializations such as journalism, international relations, economics, law etc. Particular attention is paid to academically-oriented international English language examinations such as IELTS, TOEFL and professionally-oriented exams as BEC, BULATS, ILEC in accordance with the concepts of EAP and ESP teaching. The recommendations given in the article could also be viewed from the point of various efficient methods and techniques of teaching different aspects of the language (grammar, vocabulary) and linguistic skills (reading, writing, speaking and listening) as well as from the point of forming the sets of student competences necessary for their completing of Bachelor and Master programmes (competence approach).

Key words: international standardized examinations, testing, professional education, methodological approaches, English language teaching process.

Світлана Танана
Svitlana Tanana

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

ACTUAL ISSUES OF FORMING FUTURE TOURISM MANAGERS' PROFESSIONAL SPEECH AND FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES

У статті зазначено, що навчання професійному іншомовному спілкуванню може здійснюватися лише на основі вже сформованих базових знань, пов'язаних із професійними сферами діяльності майбутнього фахівця. Значущим є професійне спілкування спеціаліста туристичного профілю, яке включає в себе володіння специфічним вокабулярієм. Аналізується комунікативна орієнтація процесу навчання професійному іншомовному спілкуванню в туристичній роботі, яка визначається двома головними чинниками: існування мотивації та існуванням переносу мовленнєвих умінь у сферу їх практичного застосування. У статті розкрито основні напрями використання туристичної роботи в процесі навчання іноземних мов, визначається їх місце і значення в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна туристична освіта, комунікативна компетентність, професійне іншомовне спілкування, майбутня діяльність фахівця, менеджер з туризму.

В останні роки в Україні відбувається суттєве реформування системи освіти згідно з постійно змінюваною політичною ситуацією в світі, новими потребами суспільства в XXI столітті, змінами у житті й свідомості громадян, що зумовлює пошук нових шляхів формування особистості фахівця, здатного до ефективної взаємодії й комунікації з представниками інших культур, готовим до діяльності у полікультурному середовищі. З поширенням міжнародних зв'язків, освітніх міжнародних програм у сучасному суспільстві все більшого розвитку набуває туризм, який поряд із розважальною має культурну, освітню та виховну функції. Відтак зростає роль професійної підготовки менеджерів туризму, здатних до ефективної міжкультурної взаємодії, оскільки їхня діяльність у значній мірі пов'язана з налагодженням контактів з представниками різних культур.

Розуміння важливості комунікативної взаємодії супроводжується запровадженням у закладах вищої освіти дисциплін, спеціальних тренінгів. Проте, як свідчать результати проведених опитувань, майбутні економісти та менеджери відчують труднощі у спілкуванні вже під час виробничих практик: вони не завжди можуть чітко висловлювати і відстоювати свою думку, уникати конфліктних ситуацій із колегами чи працівниками, долати психологічні бар'єри міжособистісної взаємодії. Формуванню комунікативних умінь суперечать надмірне застосування під час аудиторних занять персональних комп'ютерів, супроводження модульно-рейтингової системи навчання тестовою формою контролю навчальних досягнень, яка звільняє студентів від необхідності живого спілкування.

У результаті досліджень науковців О. Абдуліної, А. Алексюка, Н. Кузьміної, О. Мороза, Н. Ничкало, А. Нісімчука, С. Сисоевої, В. Федорченка та інших вчених отримані важливі дані про сутність психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до різних напрямів професійної діяльності. Проблема розвитку комунікативних умінь у студентів у різних видах

діяльності знайшла своє відображення у працях Л. Волкова, М. Лили, А.М Москаленко, Г. Нагорної, Б. Чернова, О. Шапран та ін.

Теоретичні засади процесів формування культури спілкування та комунікативних умінь висвітлені у працях Н. Бабич, В. Біблера, А. Бодальова, В. Борщовецької, О. Крегера, Дж. Тьюсона, Д. Ягера та інші. У низці праць А. Абрамової, Й. Гентце, Г. Друм, Т. Каткової, Г. Терещука, В. Ковтуна, Е. Короткова, Л. Савчук, Ф. Тейлора, Ф. Хміля досліджено проблеми підготовки майбутніх фахівців у системі економічної освіти. Аспекти формування професійної етики студента вивчали М. Вудвок, Д. Френсіс, Д. Карнегі, П. Колетт, І. Кон, Д. Найвен, А. Піз; професійне іншомовне спілкування досліджували Т. Алексеєва, В. Артемов, Н. Басова, Н. Дрб, І. Козубовська та ін.

Проведений аналіз джерельної бази дає змогу констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід із підготовки вчителя до туристичної роботи. Проте, залишається не визначеною проблема навчання професійному іншомовному спілкуванню в туристичній роботі.

Водночас, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до професійного іншомовного спілкування ще недостатньо досліджена як в теоретичному, так і в практичному аспектах, зокрема, не дістали ґрунтового розкриття й обґрунтування зміст, форми, методи, засоби та педагогічні умови формування у студентів закладів вищої освіти сфери туризму готовності до іншомовного спілкування, які мають забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму.

Враховуючи об'єктивну потребу і соціальну значущість якісної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в умовах розширення туристичних контактів нашої держави, актуальність проблеми формування у студентів закладів вищої освіти сфери туризму готовності до спілкування, її недостатню теоретичну, практичну та методичну розробленість.

Міжкультурна комунікація в туризмі відображає не лише пошуки культурної єдності, а й тенденції до збереження культурної своєрідності, тому туризм можна розглядати як форму міжкультурних контактів, як засіб збагачення культур. Н. Козирева зазначає, що туризм є діалогічною формою зустрічі культур, яка, з одного боку, сприяє поглибленню культурної самосвідомості й ідентифікації того, хто подорожує, а з іншого, призводить до взаємозбагачення культур завдяки взаємообміну культурним досвідом [1, с. 27].

Мета роботи полягає у розкритті можливостей навчання професійному іншомовному спілкуванню як одного із засобів підготовки до туристичної роботи; визначенні критеріїв готовності студентів для туристичної роботи та шляхів підвищення ефективності іншомовної комунікативної компетенції в туристичній роботі.

Основними завданнями були: систематизувати теоретичні та практичні знання з іноземної мови у процесі підготовки до туристичної роботи; розробити активні методи навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою при підготовці до туристичної роботи; удосконалити вміння та навички майбутніх учителів, формуючи їхню практичну готовність до туристичної роботи засобом комунікативної компетенції.

Менеджер повинен мати компетентну, професійну, логічну мову, вміти вести ділові переговори у виробничому середовищі, використовуючи відповідні методи вербального спілкування, щоб підготувати публічний виступ, застосовувати певні форми дебатів, щоб обговорити питання загального та професійного характеру тощо. Цей професійно-комунікативний розвиток студентів спрямований на курс "Українська мова за професійним спрямуванням".

Майбутнє менеджера-спеціаліста повинно відповідати стандартам сучасної української літературної мови, використання професійної термінології; спілкуватися, використовуючи свою власну відповідну українську мову та слова іноземного походження, працювати з спеціальною (професійною) літературою; безкоштовне використання різних функціональних стилів у професійній діяльності; використовувати й активно поповнювати особистий

термінологічний запас; орієнтуватися в типових та нетипових ситуаціях професійного спілкування; мати навички спонтанного діалогу; аналізувати свою власну мову й оптимальне положення нормативності, використовувати мовні ресурси.

Професійна система мовлення має забезпечити формування інтегрованих професійних знань і навичок, у тому числі мовної спеціалізації. Звичайно спеціальностей, особливо в координації викладання фахових дисциплін.

Професійне мовлення особистості показує рівень духовного та інтелектуального розвитку, внутрішньої культури. Дослідники виявили, що світ бізнесу впродовж дня, говорить близько 30 тисяч слів, уміння правильно говорити – це не модні тенденції, а невідкладні потреби [6, с. 34].

Звичайно, викладачі всіх спеціальностей формулюють у студентів певну культуру мовлення, пояснюють значення нових слів, розглядають усні відповіді, правильні мовні помилки, але тільки на уроках української мови студенти можуть отримати важливий досвід з мовлення, і це робить свій внесок у загальну культуру майбутнього менеджера.

Основна мета освіти полягає у формуванні професійного мовлення студентів із високим рівнем інтелекту, розвиток особистісних якостей, значимість, тому що знання може зрозуміти тільки людина з високим рівнем мовної культури.

Найбільш ефективні мовні навички розвиваються у студентів в аудиторії, де найбільш близько реалізовано реальне спілкування і вирішуються типові проблеми зв'язку. Слід уникати штучності спілкування за допомогою моделювання майбутньої професійної діяльності.

Роботу з формування мовних навичок студентів доцільно проводити за такими напрямками:

- характеристика і контроль правильного використання правил української мови;
- формування та розвиток основних навичок спілкування.

Для оптимізації процесу формування мовних навичок необхідно: вчити українську мову для професійних цілей в інтегрованій системі отримання спеціальної освіти студентами; студенти розвивають навички в ретельному виборі мовних засобів залежно від цілей і завдань, щоб проаналізувати і поліпшити свій виступ, забезпечують діяльнісний підхід до формування мовних навичок у професійній комунікації; організувати формування мовних навичок у промові матеріального становища, якомога ближче до майбутньої професійної діяльності, уникаючи штучності й надуманості; приділяти постійну увагу до мови методичного забезпечення дисциплін професійних менеджерів та економістів; активізувати роботу з формування мовних навичок студентів в аудиторії з високо спеціалізованих дисциплін через постійну участь викладачів, щоб перевірити й оцінити [2, с. 14].

Освоївши систему навичок мовлення, студенти будуть мати змогу встановити вербальний контакт зі співрозмовником, створити вираження в різних стилях і жанрах, використовуючи відповідну термінологію. Але бажання нормалізації власної мови, розуміння мови в студентів виникає тільки в результаті безперервної наполегливої праці викладачів усіх предметних циклів.

Таким чином, формування професійного мовлення студентів-менеджерів – це безперервний процес.

Із розширенням міжнародного співробітництва в економічній та політичній глобалізації, швидкий розвиток міжнародного туризму в світі і в Україні, докорінно змінив вимоги, які роботодавці висують сьогодні випускникам спеціальності “туризм”. На додаток до високого професійного рівня, сучасний фахівець повинен опанувати високий рівень іноземної мови компетенції для майбутньої професійної діяльності, яка включає в себе професійний ріст, заснований на внутрішніх і зовнішніх досягненнях, обміну досвідом з іноземними колегами та різноманітними дослідженнями.

У зв'язку з цим, українські заклади вищої освіти найбільше потребують більш компетентної парадигми освіти. Відповідно з цим результатом освітнього закладу становить так звана “компетентність”, яка відображає результати навчання, систему цінностей, сили, які мотивують до

діяльності, спілкування і так далі. Ця зміна в системі вищої освіти включає в себе вдосконалення підготовки, компетентними не тільки у професійних, а й у комунікативних умовах.

Навчання іноземних мов у сфері туризму є важливою частиною вищої освіти. Метою навчання у вищій освіти є оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування та оволодіння професійною компетентністю іноземної мови, спрямованою на успішну реалізацію подальшої професійної діяльності.

Формування іншомовної комунікативної компетенції, необхідна для професійної діяльності зв'язку в майбутньому, включають найбільш актуальні завдання професійної педагогіки, тому що рівень підготовки студентів напряму "Сфера обслуговування" повинен бути досить високим.

В останні роки формування комунікативної компетенції фахівців були предметом інтенсивного обговорення в педагогіці. Проте, реальна навчальна практика далека від наукових і теоретичних розробок. Особливо це відноситься до розробки і реалізації організаційно-педагогічних умов формування компетентності фахівців різних профілів.

Аналіз подій показує, що увага дослідників в основному зосереджена на теоретичних і методологічних аспектах, обговорюють проблеми історичні, соціально-культурні, професійні компетенції та діяльнісні аспекти в освіті. Широке обговорення поняття "юрисдикція" і "компетентність", їх вартість, зміст і структура. Тим не менш, відносно мало досліджень присвячено проблемам упровадження технологій та реалізації компетентнісного підходу в практиці вищої освіти.

Невід'ємним компонентом комунікативної компетенції є лінгвістичні і соціально-культурні знання та навички майбутньої діяльності фахівця, як менеджера з туризму передбачає вирішення конфліктів, пов'язаних не тільки з мовними труднощами і культурними особливостями, а й спілкування з партнером. Наявність культурних знань, інформації про культурні традиції, звичаї та норми поведінки країни, дозволить майбутнім фахівцям зрозуміти співрозмовника і вибрати свою власну лінію поведінки в процесі спілкування. Лінгвістичні знання та навички дають можливість для зв'язку іноземною мовою, що сприяє розумінню партнера по спілкуванню.

Успіх міжкультурної взаємодії залежить від здатності проявляти толерантність менеджера з туризму і терпимості в процесі спілкування. Толерантність є ядром комунікації, як здатність зв'язку співпереживати і зрозуміти емоційний стан сприяє балансу міжособистісних відносин, робить соціальну поведінку обумовленою [4, с. 123-124]. Здатність до співпереживання професійно важлива якість у туристичній діяльності, як рівень кваліфікації залежить від емоційного сприйняття здібностей співрозмовників один одного, контролювати свою поведінку й емоції, а також вибір способів вирішення конфліктів.

Здатність проявляти терпимість є чи не найважливішою якістю професійного туризму, як туризм у сучасному суспільстві означає повагу сприйняття і розуміння різноманіття культур у світі. Толерантність передбачає здатність комунікаторів сприймати деякі факти з інших культур, особливо, якщо вони відрізняються від норм і звичаїв своєї культури, що призводить до бажання зрозуміти і прийняти без конфліктів іншої точки зору. Як зазначає М. Соколова, однією головних умов успішної міжкультурної комунікації є ставлення до партнера по комунікації не як до суперника, а прагнення до уникнення нав'язування ідей, до гармонізації діалогу, що є основою розвитку культур [5, с. 148].

Отже, міжкультурна комунікація є невід'ємною частиною підготовки менеджерів туризму, підготовки на основі культурної творчості професійної діяльності туризму та формування творчої, толерантної, комунікативної особистості. Мета формування готовності до міжкультурної комунікації має бути досягнення адекватності та ефективності спілкування, тобто досягнення цілей спілкування.

Освіта та підготовка майбутніх менеджерів туризму повинна бути спрямована на розвиток таких якостей, як толерантність, емпатія, культура спілкування, яка сприяє ефективній комунікації з представниками будь-якої культури.

Список використаних джерел

1. Бичок А. В. Міжкультурна комунікація – важливий аспект у професійній діяльності менеджера / А. В. Бичок // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів (Тернопіль, 15-16 жовтня 2009 р.) : матер. II міжн. наук.-практ. конф. / ТНЕУ, кафедра іноземних мов для ЗЕД, Тернопіль, 2009. С. 259-261.
2. Лівенцова, В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. А. Лівенцова. Вінниця, 2002. 20 с.
3. Михайліченко Г.І. Фахове забезпечення галузевих стандартів вищої освіти з напрямів “Менеджмент”, “Туризм” / Г.І. Михайліченко // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: Зб. наук. пр. Київ : Тонар, 2007. С. 199-206.
4. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / [В.Т. Лозовецька, Л.Б. Лук'янова, Л.В. Козак та ін.] : за заг. ред. В.Т. Лозовецької. Київ : 2010. 382 с.
5. Фастовець О. О. Вдосконалення підготовки майбутніх менеджерів туристичної індустрії в контексті сталого розвитку та євроінтеграції / О. О. Фастовець // Екологія : наука, освіта та природоохоронна робота : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 22-23 березня 2007 р. Умань; Київ, 2007. С. 148-149.
6. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму. Теоретичний і методологічний аспекти: Монографія / В. К. Федорченко. Київ : Вища школа, 2002. 350 с.
7. Шевцова Є.В. Взаємозв'язок професійної та комунікативної культури особистості майбутнього фахівця: [Електронний ресурс] // Збірник наукових праць СевКавГТУ. Серія: Гуманітарні науки. Ставрополь, 2003. Вип. 10. Режим доступу: <http://www.ncstu.ru>.

With the increase of international cooperation in the economic and political globalization, the rapid development of international tourism in the world and in Ukraine radically changed the demands that employers make to today's graduates of the speciality “Sphere of service”. In addition to the high professional level a modern specialist must possess a high level of foreign language competence for their future professional activity, which includes professional growth, based on inner and external achievements, exchange experience with foreign colleagues and different researches.

In this regard, the Ukrainian institutions of higher education need most by more competent paradigm of education. In accordance such result educational institutions is the so-called “competence”, which but also reflects the results of learning, system of values, forces that motivate to activities, communication. This change in the system of higher education includes the preparation of competent specialist not only in professional, in communicative conditions.

Teaching of foreign languages in the sphere of tourism is an important part of higher education. The purpose of in higher education is the mastery of a foreign language as a means of communication and formation of professional foreign language competence, directed at the successful realization of the further professional activity.

The formation of foreign language communicative competence necessary for professional activities in the future, include the most actual tasks of professional pedagogy, because the level of preparation of the students specialising in “Sphere of service” should be rather high.

The main components of communicative competence are the specialist's linguistic and socio-cultural knowledge and skills of future activities, as a tourism manager suggests decision of conflicts connected not only with language difficulties and cultural peculiarities, but also with communication with a partner. The availability of cultural knowledge, information about cultural traditions, customs and rules of the country, will allow future professionals to understand the interlocutor and to choose his own strategy in the communication process.

Linguistic knowledge and skills provide an opportunity for connection by means of a foreign language; it contributes to the understanding of the communication partner. The success of intercultural communication

depends on the ability of tourism manager to show tolerance in the communication process. Tolerance is the core of communication, as the ability to empathize and understand the emotional state, contributes to the balance of interpersonal relationship. The capacity for empathy is an important quality of professional tourism, as the level of qualification depends on the emotional perception of the interlocutors' abilities, to control their behavior and emotions, and also a choose methods of solving conflicts.

Therefore, education and preparation of future tourism managers should be directed at the development of such qualities as tolerance, empathy, communication culture, which promotes the effective communication with representatives of any culture.

Key words: *communicative competence, professional education, preparation, tourist activity, sphere of service, foreign language.*

УДК 372.461(07)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.–2.252-256

Наталія Третяк
Nataliia Tretiak

РОБОТА НАД ВІДМІНКАМИ ІМЕННИКІВ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

WORK ON THE CASES OF THE NOUN IN THE PRACTICE OF PRIMARY TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

У статті розглянуто вивчення знань із граматики, засвоєння граматичних норм української мови, формування відповідних практичних умінь на початковому етапі шкільної мовної освіти, що дає змогу досягти її найважливішої мети – сформувати в молодших школярів уміння правильно оформлювати власні висловлювання і підвищити рівень їхньої загальної культури усного й писемного мовлення.

Ключові слова: *граматика, відмінки української мови, мета, словосполучення, речення, текст, мова, мовлення, культура мовлення, іменник.*

У період реформування початкової школи й оновлення її змісту освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовної особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності.

З огляду на значущість цього завдання у Державному стандарті початкової освіти і навчальній програмі з української мови для 1-4 класів визначено комунікативну, лінгвістичну (мовну), лінгвоукраїнознавчу змістові лінії, за якими має здійснюватися оволодіння українською мовою, опанування усного й писемного спілкування.

Як зазначається у Програмі середньої загальноосвітньої школи (1-4 класи) з української мови, основні завдання початкового навчання мови та її основних розділів – формування в молодших школярів уміння осмислено говорити, читати й писати, збагачувати мовлення, дати початкові відомості з мови, розвивати увагу й інтерес до мовлення (свого й чужого) [3, с. 9].

Основна мета курсу української мови полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Одним із важливих напрямів у реалізації цих завдань має стати робота над формуванням і вдосконаленням граматичного ладу усного і писемного мовлення учнів початкових класів. Саме така діяльність сприятиме підготовці молодших школярів до вивчення граматичного

матеріалу української мови в середній і старшій ланках школи з урахуванням нових цілей і завдань мовно-граматичної і мовленнєвої освіти учнів молодшого шкільного віку.

Основу курсу вивчення граматики в 1-4 класах мають складати початкові теоретичні відомості про граматичну підсистему української мови, особливості її системної організації і функціонування мовних елементів. Визначене коло питань щодо засвоєння граматичного ладу української мови в початкових класах продиктоване сучасним станом вивчення граматичного матеріалу на початковому етапі навчання української мови.

Під час вивчення цього матеріалу необхідно враховувати те, що процес удосконалення структури, змісту і методики навчання української мови в школі орієнтується на нові досягнення мовознавчої науки, зокрема функціональної граматики, лінгвістики тексту, на основні теоретичні положення якої спирається розвиток зв'язного мовлення учнів, і психолінгвістики, що вивчає закономірності продукування і сприйняття висловлювань.

В основі сучасної методики навчання молодших школярів української мови, зокрема одного з основних її розділів – граматики, розвитку комунікативних і мовно-граматичних умінь лежать теорія мовленнєвої діяльності і теорія поетапного формування розумових дій. Їх основні положення активно застосовуються методистами в навчанні учнів початкових класів будувати і правильно оформлювати словосполучення, речення і тексти.

Опрацювання граматичного матеріалу української мови на початковому етапі навчання здійснюється за програмою, що враховує провідний лінгводидактичний принцип, який передбачає вивчення мовних явищ у взаємозв'язку і на цій основі забезпечує розвиток мислення і мовлення молодших школярів.

Методика початкового вивчення курсу української мови спрямована на забезпечення тісного взаємозв'язку між двома компонентами – мовною освітою учнів початкових класів та їхнім мовленнєвим розвитком. Суть такого методичного підходу полягає в тому, що кожен розділ програми з української мови в початковій школі вивчається з орієнтацією на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. Процес вироблення необхідних мовних і мовленнєвих знань і вмінь учнів початкових класів здійснюється на основі речень, текстів, які є зовнішньою і внутрішньою формами виявлення всіх міжрівневих взаємозв'язків [2, с. 58].

З метою ознайомлення молодших школярів із граматичною підсистемою української мови програмою передбачено вивчення основних розділів граматики – морфології та синтаксису. Учні початкових класів ознайомлюються з особливостями усного й писемного мовлення та їх граматичним оформленням, одержують початкові уявлення про одиниці граматичного рівня – слово, словосполучення, речення, зв'язне висловлювання (текст). Під час засвоєння тем з граматики молодші школярі опрацьовують граматичні категорії (наприклад, тема “Іменник”, граматичні категорії числа, роду, відмінка). На основі зазначених теоретичних знань в учнів формуються практичні вміння правильно будувати власні висловлювання, грамотно їх оформлювати, не порушуючи законів сполучуваності слів.

Визначені важливі положення, що характеризують сучасний стан навчання української мови в початкових класах, зокрема одного з найскладніших розділів української мови – граматики, значною мірою окреслюють і вимоги до мовно-граматичної і мовленнєвої підготовки учнів початкових класів, визначають зміст граматичного матеріалу на даному етапі вивчення.

Мовна і мовленнєва підготовка молодших школярів здійснюється на уроках вивчення української мови, які проводяться відповідно до Програми середньої загальноосвітньої школи (1-4 класи) з української мови. У Програмі чітко визначено мету, завдання, особливості вивчення початкового курсу української мови, розкрито зміст кожного розділу та його роль у структурі освіти учнів молодшого шкільного віку. Відповідно до програми курс української мови в початкових класах має дати молодшим школярам певний обсяг знань і вмінь з граматики, які б сприяли розвитку в них комунікативних умінь, удосконаленню граматичного ладу усного й писемного мовлення школярів [5, с. 6]. Програма спрямована на реалізацію мети та

завдань освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти, ідеї концепції “Нова українська школа”.

Таким чином, основу початкового вивчення граматичного матеріалу української мови мають складати ті знання і вміння, які необхідні молодшим школярам для успішного навчання мови і мовлення. Особлива увага звертається на те, що засвоєння граматичного матеріалу в початкових класах повинно сприяти розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів, а також підвищенню культури їхнього мовлення як важливого компонента мовної освіти.

Молодші школярі ознайомлюються з написанням закінчень іменників жіночого роду на -а(-я) в родовому відмінку однини; розглядають правопис закінчень іменників жіночого і чоловічого роду в орудному відмінку однини; навчаються писати паралельні закінчення іменників чоловічого роду в давальному і місцевому відмінках однини; вивчають правопис іменників жіночого роду з основою на приголосний в орудному відмінку однини; тренуються в написанні відмінкових закінчень іменників у множині. Учні початкових класів одержують знання і про зміни приголосних перед закінченням -і в іменниках жіночого та чоловічого роду, і про випадки чергування звуків [o], [e] з [i] в окремих іменниках жіночого і чоловічого роду.

Згідно з програмою з української мови молодші школярі навчаються розрізняти відмінки іменників у сполученнях слів за питаннями від стрижневого слова, за роллю в реченні (називний і знахідний відмінки), за значенням та наявністю чи відсутністю прийменників (давальний і місцевий відмінки), за допомогою підстановки іменників іншого роду.

Рівень мовно-мовленнєвої підготовки учнів 4 класів початкової школи визначають сформованістю необхідних мовно-граматичних і мовленнєвих умінь і навичок. Уміння розглядають як здатність людини цілеспрямовано і творчо використовувати свої знання під час діяльності. Відповідно вміння характеризують як спосіб виконання дій, який засвоюється суб'єктом і який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок.

Під граматичними вміннями і навичками в лінгводидактиці розуміють здатність мотивовано застосовувати знання про граматичні закономірності оформлення мовлення в різних умовах його функціонування. Пасов Ю.І. визначає граматичну навичку як “синтезовану дію, що здійснюється за параметрами навички і забезпечує адекватне морфолого-синтаксичне оформлення мовленнєвої одиниці будь-якого рівня в мовленні” [4, с. 27].

Грамматичні вміння і навички є частиною загальномовних і, таким чином, є невід'ємними компонентами мовної і мовленнєвої підготовки молодших школярів. Вони охоплюють діяльність учнів, пов'язану з розпізнаванням, визначенням, розрізненням, аналізом граматичних явищ, а також з використанням вивченого граматичного матеріалу в процесі побудови власних усних і письмових висловлювань і їх оформлення відповідно до законів граматики. Відомо, що останнє значною мірою залежить від рівня володіння учнями відповідними граматичними поняттями і ступеня розвинутої мовного чуття.

За положеннями лінгводидактики для формування й удосконалення мовно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи з теми “Відмінювання іменників” необхідно, щоб діти навчилися: визначати відмінки іменників і обґрунтовувати правильність відповіді з опорою на всі характерні відмінкові ознаки (питання, значення, форми (закінчення), функції (синтаксичну роль у реченнях), наявність чи відсутність прийменників); розрізняти омонімічні форми відмінків іменників; ставити іменники в початкову форму (називний відмінок однини); утворювати відмінкові і прийменниково-відмінкові форми іменників; конструювати з набору слів словосполучення, речення з відмінковими формами іменників; добирати синонімічні конструкції з іменниками у формах різних відмінків; уживати іменники в різних відмінкових формах в усному та писемному мовленні, правильно оформлюючи власні висловлювання.

Відомо, що вміння і навички виробляються на основі засвоєних знань шляхом виконання учнями системи відповідних вправ. Розглянемо граматичні вправи, вміщені в підручнику з української мови для учнів 4 класів початкової школи у зв'язку з вивченням відмінювання іменників.

Для формування граматичних умінь і навичок молодших школярів у підручнику з української мови подано значну кількість різноманітних вправ на засвоєння відмінків іменників і їх правопису. Вони включають завдання аналітичного та конструктивного характеру.

Майже всі пропонувані вправи і завдання спрямовані на закріплення здобутих знань із цієї теми і формування відповідних граматичних умінь і навичок. Ці вправи містять завдання на визначення відмінків іменників і розрізнення омонімічних відмінкових форм іменників; на утворення початкової форми іменників (називний відмінок однини) і форм інших відмінків; вправи на відмінювання іменників і на відпрацювання правопису відмінкових форм іменників; завдання на складання речень з відповідними формами відмінків іменників. Звичайно, виконання таких завдань на уроках вивчення граматичного матеріалу сприятиме закріпленню поданих у підручнику з української мови теоретичних відомостей про відмінки іменників.

Пропонуючи завдання і вправи щодо засвоєння відмінкових форм іменника на функціональній основі в початковому курсі української мови, слід орієнтуватися на теоретичні положення, що передбачають розгляд відмінкової категорії іменника в єдності її значень, форм та функцій і призначену для реалізації комунікативної функції мови. Тому під час вивчення відмінків іменників у 4 класі доцільно звертати увагу учнів на такі питання: найважливіші значення відмінків іменників, відмінкові і прийменниково-відмінкові форми, функції іменників різних відмінкових форм у реченнях і текстах.

Грамотико-орфографічні вправи та завдання

1. Прочитайте вірш. Доповніть його словами з довідки. У якому відмінку ви вживали ці слова? Запишіть вірш. Підкресліть іменники в називному відмінку. Визначте їх закінчення і поясніть правопис.

Кожна ... в калини,

Як червона

Багрянють грона в листі,

Мов ... племенисті.

Засоромилась калина,

Слова для довідки: самоцвіти, дівчина, ягідка, жаринки, росинки, намистина, сльозинки.

Червоніє, як

З листя падають ... ,

Ніби сонячні

Роси падають на квіти

І блищать, як

2. Продовжуйте вірш словами з дужок. Доведіть, що вставлені іменники вживаються в родовому відмінку. Які закінчення вони мають? Поясніть правопис закінчень іменників у родовому відмінку.

Як риба без ... (вода),

Як обід без ... (хліб),

Як дитина без ... (мати),

Як літо без ... (сонце),

Як зима без ... (сніг),

Як дерево без ... (плід),

Як соловей без ... (пісня),

Як людина без ... (батьківщина)...

3. Прочитайте вірш. Запишіть його, дописуючи закінчення іменників. У якому відмінку вживаються ці іменники? Доведіть правильність думки. Поясніть правопис закінчень іменників у орудному відмінку.

Хочеш бути силач ... –

Подружи зі спорт ... :

З ковзан ... і м'яч ... ,

Стадіон ... , корт

4. Прочитайте вірш. Випишіть словосполучення з іменниками в орудному відмінку. Позначте в них закінчення. Поясніть правопис закінчень іменників у орудному відмінку.

Весняний шум

*Шумить в гаю далекому
Весна з дубами й кленами.*

Жартує граб з ялиною

Та білою калиною.

А ген, біля осичини,

Берізка закосичена.

Дзвенить зеленим листячком

Як дівчина намистечком. (Г. Коваль)

5. Згадайте українську народну казку про ріпку. Назвіть героїв цієї казки. А як вони звали один одного? Запишіть речення з цими звертаннями. В якому відмінку вживаються слова-звернення? Поясніть правопис закінчень іменників у кличному відмінку.

Пам'ятка. Герої казки: дід Андрушка, баба Марушка, дочечка Мінка, собачка Хвінка, киця Варварка, мишка Сіроманка.

Отже, розвиток у сучасному мовознавстві функціональної граматики поставив завдання наблизити досягнення теоретичної думки до практики початкового навчання української мови, зокрема, одного з її розділів – граматики. Сучасний підхід до вивчення граматичних явищ, у тому числі й категорії відмінка іменника, має бути функціональним і спиратися на комунікативні і системні властивості мови та мовлення.

Список використаних джерел

1. Захарійчук М.Д. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д. Захарійчук, А.І. Мовчун. – Київ : Грамота, 2016. – 192 с.
2. Каліш В.А. Функціонально-комунікативний підхід до слова у мовній освіті вчителів початкових класів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.А. Каліш. – К., 1995. – 256 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Українська мова / М.С. Вашуленко, К.І. Пономарьова, О.Ю. Прищепя, В.О. Мартиненко, С.О. Караман, Н.І. Лунько. – Київ : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 392 с.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранного языка / Е.А. Пассов. – М.: Наука, 1977. – С. 24–155.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – Київ : Початкова школа. – 2016. – 66 с.

The article deals with the problem of teaching grammar and grammatical norms of the Ukrainian language, the formation of appropriate practical skills at the primary stage of school language education, which makes it possible to achieve its most important goal – to form junior pupils' ability to speak correctly and raise general culture of their oral and written speech.

The article describes the main purpose of the course of the Ukrainian language, which aims at forming junior pupils' key communicative competence, which is manifested in their ability to use the language successfully in the process of communication (in all kinds of speech activity), cognition of the world, and solving of vital tasks. The paper also studies the important directions in the realization of these tasks one of which is the work on the formation and improvement of junior pupils' grammatical system of oral and written speech. Such activity helps to prepare them for learning grammar material of the Ukrainian language in secondary and senior school, taking into account new goals and tasks of language-grammar and speech education in primary school. The syllabus aimed at the realization of the goals and objectives of the educational field, defined in the State standard of primary education, and the ideas of the “New Ukrainian School” have been analysed.

The article describes the peculiarities of the process of formation and improvement of primary school pupils' language and speech skills on the topic “Cases of Nouns”; analyses grammatical exercises aimed at learning cases of nouns in the textbook on Ukrainian language for the fourth form. It is stated that to form junior pupils' grammatical skills different exercises for acquiring cases of nouns and their spelling are given in the textbook. They include tasks of analytical and constructive nature.

Key words: *grammar, cases of Ukrainian language, purpose, word-combination, sentence, text, language, speech, speech culture, noun.*

Наталія Шеремета
Nataliia Sheremeta

ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

FORMATION OF LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCES OF STUDENTS-JOURNALISTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF COMPETENCE ORIENTED EDUCATION

У статті проаналізовано нові підходи до формування мовно-комунікативних компетенцій студентів-журналістів, доведено, що перехід з традиційної на конвергентну журналістику потребує нової моделі журналістської діяльності в інформаційному просторі і, відповідно, вимагає вироблення навичок “універсального журналіста”.

Ключові слова: компетентісно зорієнтоване навчання, мовно-комунікативні компетенції, “універсальний журналіст”, мова професійного спілкування, конвергентна журналістика.

Глобалізація інформаційно-комунікативного простору спричинила модернізацію технологій подання інформації та, відповідно, зростання комунікативного впливу на масову свідомість і свідомість та поведінку особистості. У таких реаліях саме ЗМІ стають відповідальними за регулярні інформаційні контакти влади й суспільства. За допомогою продукування інформації та інформаційних обмінів вони уможливають розгорнуте уявлення про реальний стан справ у державі. Іспанський соціолог Мануель Кастельс стверджував, що ми живемо в середовищі, в якому ефективна держава може бути створена лише за допомогою комунікації [7, с. 12]. Тому сучасний журналіст, окрім свого творчого ядра, потребує спеціальних знань, що пов'язані з новітніми досягненнями в сфері інформаційно-комунікаційних технологій, перетвореннями в сучасній медіаіндустрії. Водночас він має знати комунікативні особливості та норми літературної мови в їх конкретно-історичному вияві, володіти навичками регламентації мовленнєвої діяльності з нормативних позицій відповідно до умов і завдань комунікації, бути здатним пропагувати українську мову як державну й знаходити засоби протидії спотвореній мові / суржику.

Проблеми, пов'язані з опануванням фахової мови, неодноразово були у полі зору українських мовознавців (Н. Бабич, М. Гуць, Р. Кацавець, Л. Кравець, Л. Мацько й інші), культуру спілкування та комунікації досліджували Ф. Бацевич, А. Коваль, Я. Радевич-Винницький, Г. Сагач, Ф. Хміль, М. Яцимирська та інші. На основі Програми, затвердженої МОН України (наказ № 1150 від 21 грудня 2009 року) підготовлено сучасні навчальні посібники з курсу [н-д, 14; 15].

Розв'язання проблеми вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентісного підходу було започатковане у працях закордонних дидактів – Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, Д. Равена, А. Шелтена, Г. Андреевої, І. Зимньої, А. Хуторського й ін., українських дослідників – І. Бега, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, В. Моштука, О. Овчарук, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Савченко, С. Трубачевої та ін.

Актуальність теми статті зумовлена недостатнім описом шляхів реалізації компетентісно зорієнтованого навчання студентів спеціальності “Журналістика” як одного з нових концептуальних напрямів розвитку змісту освіти в розвинених країнах світу та Україні, потребою визначення шляхів формування у них мовно-комунікативних компетенцій.

Головною метою є репрезентація шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента при викладанні курсу “Українська мова (у професійному спілкуванні)”.

Поняттям “компетентність” українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими країнами, як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної праці: уміння аналізувати, передбачати наслідки фахової діяльності, використовувати інформацію; володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особисте ставлення до себе та предмету діяльності; володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь [Цит. за: 10, с. 109].

“Компетентнісний підхід в освіті, – зауважує д.п.н., проф., чл.-кор. НАПН України Олена Пометун, – передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (життєвих) і предметних компетентностей особистості” [12]. Фахові, мовно-комунікативні компетентності майбутніх журналістів забезпечать не лише їхню подальшу конкурентоспроможність, а й сприятимуть інтеграції України до світової спільноти.

У сучасному суспільстві майбутній фахівець повинен вміти швидко сприймати адресоване до нього мовлення, вловлювати необхідну інформацію, компонувати й виголошувати монологи, адекватно реагувати на репліки інших комунікантів, беручи участь у діалогах і полілогах. Тому основною метою мовного навчання має стати формування комунікативної компетенції як здатності користуватися мовою залежно від ситуації [1, с. 126]. Пропонуємо проводити зі студентами ситуативно-рольові ігри, що попередньо готуються або проводяться без підготовки. Розподіл ролей відбувається з урахуванням індивідуальних можливостей і особливостей кожного студента. Наприклад, можна змодельовати ділову бесіду на тему “Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх журналістів” або прес-конференцію чи круглий стіл-перемовини з тем “Євроінтеграційні процеси і Україна” або “Українська мова в контексті євроінтеграції: виклики і відповіді”.

Кожна компетентність побудована передусім на знаннях і вміннях, але обов’язково відбиває особистісне пізнавальне сприйняття їх людиною, пов’язує з її життєвим досвідом, цінностями, емоціями, навіть з особливостями поведінкових компонентів, – тобто всього, що може мобілізувати для активної дії. Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових компетентностей (інтегральних та загальних – їх студент набуває впродовж засвоєння змісту усієї освітньої програми) і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей особистості (упродовж вивчення певної дисципліни або циклу дисциплін).

Розв’язання проблеми реального застосування компетентнісного підходу, визначення процесуальних та організаційних основ його впровадження у навчально-виховному процесі виходить сьогодні за межі теоретичних обговорень у площину прикладного застосування. У лінгводидактиці озвучено чимало ідей, що передбачають нове бачення функціонування як загальної, так і професійної системи освіти. Наявність у випускника внутрішньої організації знань доповнюється здатністю застосовувати набуті компетентності у подальшому навчанні та професійній діяльності. Цьому сприятимуть, наприклад, творчі завдання, що продукують ораторське мистецтво, – виголошення заздалегідь підготовленого виступу для мітингу, зборів, свята на теми: “Патріотизм – це розумний націоналізм”, “Національна ідея – сенс життя нації”.

Однією з ключових компетентностей, визначених українськими педагогами, є уміння вчитись [2]. Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід самоорганізації студента, сприяє його пізнавальній ініціативності, раціональному використанню часу й критичному добору джерел інформації. Людина, яка вміє самостійно вчитись, сукупно об’єднує й інші здібності та риси, котрі запобігають перевантаженню й водночас сприяють успішному творчому мисленню – дивергентному, за Джой Пол Гілфордом [3], типу розумових операцій. Американський психолог, дослідник структури інтелекту переконував, що дивергентне, тобто одночасно різноаспектне мислення є “серцевиною”, “ядром” креативності як загальної творчої здібності людини.

Педагогічні умови та технологія викладання різних мовознавчих курсів для студентів спеціальності “Журналістика” зорієнтовані на осмислення проблеми українистики як цілісної системи наукових знань. Зокрема, теоретичний матеріал “Української мови (у професійному спілкуванні)” ґрунтовно описує розвиненість граматичної системи української мови, виявляє її розгалужений словниковий обшир, наводить приклади опрацьованих термінологічних підсистем різних галузей знань, науки, професійної діяльності, формує наукові погляди на мову, мовлення та мовну комунікацію.

Методика проведення аудиторних занять цієї дисципліни базується на проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних формах навчання, які розвивають індивідуальність студентів, їх емоційну, творчу активність, самостійність опрацювання певного матеріалу, здатність сприймати, інтерпретувати й аналізувати мовно-стилістичні особливості текстів різних стилів та жанрів. Вчить не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самому шукати джерело інформації, шляхи розв’язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості. Так, наприклад, нагадуючи студентам про те, що ЗМІ, вважаючи себе совістю нації і навіть “четвертою владою”, аби утримати увагу своїх споживачів, аби подобатися чи навіть вижити, часто втручаються в усі, у тім числі і владні процеси (і таке втручання не завжди чесне), пропонуємо провести власне розслідування на тему “Кам’янець – місто-музей чи постмодерна перлина?”. Продемонструвати, як у вигляді засобів масової комунікації громадяни демократичного суспільства можуть впливати на процеси суспільного управління, вимагати від влади виконання зобов’язань, контролювати її. Таке завдання допомагає вирішити й іншу важливу місію вищої школи – програмування мислення студентів. Адже журналіст має змогу не лише осмислити історію рідного краю, а й вчиться критично мислити, аналізувати. Процес мислення виникає за відповідними канонами, відповідно до певного сценарію. Людина визначає проблему, формулює питання для обдумування, висуває якісь гіпотези, підбирає аргументи, визначає їхню істинність і т.д. Емоції, бажання, інтуїція виступають додатковим стимулом пошуку доказовості тієї чи тієї думки. Студенти вчать у пошуках істини нічого не сприймати на віру. “Віра – не аргумент, а лише суб’єктивна психологічна установка, яка без пояснюючих її аргументів не забезпечує достовірність знань”, – переконують культурологи [8].

Сучасні ЗМІ, як відомо, послуговуються двома основними способами поширення інформації – послідовним і фрагментарним [4]. Послідовне подання інформації переважає у пресі – в статтях та інших публікаціях на ту чи ту політичну тему. Фрагментарне дозування інформації особливо поширене на телебаченні. Створюючи уявлення в пересічного глядача різнобічності і оперативності подачі інформації, комунікатори отримують додаткові можливості для маніпулювання аудиторією, акцентуючи її увагу на одних сторонах події та замовчуючи чи затемнюючи інші. Маніпулювання, базоване переважно на обмані, спрямовується на приховане управління свідомістю і поведінкою людей з метою примусити їх діяти (або не діяти) всупереч власним інтересам. Аби така фрагментарність подачі інформації не зашкодила формуванню цілісної картини певного явища або події, не дезорієнтувала слухачів / глядачів і не викликала зрештою громадянської апатії, що дозволяє покладатися лише на оцінки коментаторів, доречно вважаємо практику написання письмових роздумів студентів – есе. Власні напрацювання спонукатимуть студентів до усвідомлення української мови не лише як засобу спілкування, а й як найважливішого джерела формування інтелекту і духовно-емоційної сфери особистості через її органічний зв’язок з національними традиціями. Наприклад, можна запропонувати такі теми: “Кращий спосіб передбачити своє майбутнє – стати його творцем”; “У ріднім краю навіть дим солодкий (Гомер)”; “За кожную зраду хтось так чи інакше має заплатити, щоб виправити порушений нею в світі баланс сил. Що більша зрада, то більші жертви (Оксана Забужко “Музей покинутих секретів”)” й ін.

Аби набути мовно-комунікативної компетенції (знати норми і правила сучасної літературної мови, вміло їх використовувати у продукуванні висловлювань відповідно до комуні-

кативних інтенцій адресата та обраної комунікативної стратегії) студент має навчитись, за С.В. Шевчук, І.В. Клименко, долати психологічні “фільтри”, розбивати психологічні “щити”, володіти навичками декодування “мови тіла” співрозмовника, чітко орієнтуватися в умовах і ситуації спілкування; контролювати власну мовленнєву поведінку, емоції, вміти завершувати комунікацію, виходити з неї, контролювати посткомунікативні ефекти тощо [14]. Роль ЗМІ в житті сучасного суспільства важко переоцінити. До того ж глобально відбувається перехід з традиційної на конвергентну журналістику, що вимагає продукування “системи журналістських матеріалів, створених в умовах конвергенції ЗМІ, об’єднаних на медіаринку мережевими технологіями та послугами і призначених для їх трансляції різноманітними каналами зв’язку” [6, с. 12]. При цьому ЗМІ, хоч і не розраховані на “єдність” аудиторії і комуніканта, істотно впливають на формування свідомості людей. Саме з друкованих та електронних джерел людина отримує більшу частину значущої для неї інформації. Кожний індивід несе в собі свою неповторну, індивідуальну культуру і картину світу, що створює багаторівну систему сприйняття інформації. Тому можна запропонувати студентам спрогнозувати сприйняття одного й того ж повідомлення, наприклад, про ракетні удари по Сирії 14 квітня 2018 р. [5] різними соціальними групами, як-от: пенсіонером, журналістом-політологом і вченим-істориком. Цей та інші приклади можуть продемонструвати використання різних прийомів лінгвістичного, мовного маніпулювання. Для позначення одних і тих же явищ можуть використовуватися різні евфемізми або слова, що мають протилежний оцінний відтінок. Як, наприклад, людину, яка веде озброєну боротьбу за захист самостійної національної держави, різні ЗМІ, залежно від політичних уподобань, називають героєм, борцем за свободу, сепаратистом, терористом, партизаном, бойовиком. Таке маніпулятивне соціальне управління здійснюється непомітно для керованих, тому не призводить до прямих економічних жертв чи насилля, не потребує матеріальних витрат для підкupu або заспокоєння численних політичних супротивників. Тому корисливість маніпулювання є найнебезпечнішим для громадян і демократичного державного устрою. Воно може заступити інші функції ЗМІ і звести нанівець офіційно проголошені державою демократичні принципи.

Для збагачення словникового й термінологічного запасу студентів доречно аналізувати на конкретних прикладах синонімічні можливості мови, з’ясовувати причини недоречності тавтології і плеоназмів, важливість і водночас не завжди доречне використання запозиченої лексики, звертати увагу на вкрай небезпечну актуалізацію у сучасних мас-медіа позалітературних елементів, зокрема, нецензурної лексики, практикувати аналіз порушення орфоепічних, акцентуаційних та граматичних норм у телеведучих і т.д. Художньо-образне мовлення можна формувати при написанні пейзажних етюдів.

Для набуття граматичної компетенції доречно використовувати різні форми організації освітнього процесу: редагування текстів, пояснення помилок, коментування пророслих на українських словотвірних полях російських чужинців – префіксів (як-от: вибрати депутатів, відстоювати думку, відріктися від неї, відредагувати текст, осмілитися сказати й ін.) та суфіксів, н-д, -ирува- замість власне українського -ува-; -очн- замість -ов-, -н-, -льн- (-ельн-), -вч-; -ейськ- замість -н-; поєднання пасивних безособових предикатів на -но, -то або пасивних дієприкметників на -н-ий, -т-ий з суб’єктом – назвою особи в орудному відмінку (м’яч, забитий футболістом; ставок, викопаний селянами й ін.), зловживання індивідуально-авторською пунктуацією тощо.

За реалізації компетентнісного підходу вноситься особистісний смисл в освітній процес, оскільки результати навчання набувають значущості як в самій системі освіти, так і поза її межами, а в якості освітнього результату виступає не кількість засвоєної інформації, а загальна здатність і готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й виховання. Так наприклад, соціолінгвістичну й соціокультурну компетенції (здатність розуміти й продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування, використовувати різні складові національної культури – звичаї, норми, ритуали,

соціальні стереотипи) студенти можуть набувати, проводячи соціолінгвістичне дослідження з проблем мовної ситуації і роблячи відповідні узагальнення, моделюючи власне бачення мовного менеджменту в Україні. Чимало завдань має бути спрямовано на усвідомлення студентами особливостей національного мовного етикету, несприйняття спотвореної мови, на вироблення потреби пропагувати норми української літературної мови у соціумі.

Водночас, ідея компетентнісного підходу виявила проблему, що передбачає нові вимоги до організації взаємовідносин системи “викладач – студент”. Варто змінити комунікацію між ними, що передбачає з боку викладача новий підхід до системи викладання і водночас усвідомлення необхідності збільшення об’єму самонавчання – з боку студента. Студенту треба зрозуміти, що досягнення базових компетентностей не достатньо. Вони є лише умовою для досягнення вмінь і навичок при вивченні основних дисциплін професійного спрямування. Сукупно мовознавчі дисципліни спонукають до самостійних спостережень над мовними фактами, їх аналізу та класифікації, розуміння законів розвитку і функціонування залежно від сфери й мети спілкування, а отже, збільшують, поглиблюють індивідуальну мовну пам’ять, виробляють мовний автоматизм. Суспільство завжди потребуватиме соціально-значимої верифікованої та відрефлексованої грамотно і логічно поданої інформації. Саме професійні журналісти здатні зrealізувати наведені функції. На жаль, психологічна упередженість, здатність/нездатність реагувати на зміни, уміння подолати стереотипи мислення є однією з основних проблем впровадження компетентнісного підходу до навчання з боку окремих викладачів.

Важливим чинником, що впливає на становлення і розвиток професійних компетенцій журналіста та сприяє самореалізації фахівця, є креативність особистості. Завдяки технологізації сучасної журналістики, яка включає оперативність, мобільність, вміння робити одночасно кілька видів діяльності, задовольняти актуальні потреби та запити аудиторії, сформувався потреба у журналісті-універсалі. Поняття “універсальний журналіст” передбачає вміння визначати і створювати оптимальний формат для повідомлення. Зокрема, повинен вміти відбирати факти й дані, користуватися відеокамерою, диктофоном, обробляти відео, аудіо, фотоматеріали, користуватися програмами графічного дизайну, писати тексти для газет, телебачення, інтернету й радіо. Професійний журналіст сьогодні – “модератор суспільного інтересу, агрегатор потенційної уваги, провайдер потрібного контексту, диспетчер суспільної довіри” [9, с. 51]. Такі якості “універсального журналіста” забезпечують творчий стиль його мовленнєвої поведінки, продуктивність і унікальність способів і результатів діяльності, а також готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності. Тому творчі завдання, запропоновані студентам-журналістам, можуть опиратись на Презентацію Олега Хоменка “Конвергентна журналістика: що це таке?” [13] і бути спрямовані на вироблення навичок написання для різних типів медіа та в різних форматах. Наприклад: “Немає мужності другої, як не боятися життя (П.Тичина)” – письмо для радіо: короткі речення, пишемо не для очей, а для вуха, щоб текст описував те, чого не бачать очі; “А може, посмішка Фортуни – це іронія долі?” – для відео: пишемо так, щоб картинка розказувала історію, а текст тільки допомагав і пояснював; “Нема нічого гірше, як бути живим і вмерти за життя (П. Грабовський)” – для інтернету: новина – перевернута піраміда, історія – за правилами історії. Різною може бути й кількість знаків: газета – 400 слів, ТВ – 120, радіо – 50, інтернет: короткі абзаци, списки, гіперлінки.

Вплив на журналістику нових комунікативних практик формує нові властивості діяльності: безперервність створення контенту, оперативність та продуктивність, поліфункціональність, якісно новий рівень взаємодії з аудиторією. Вони формуються в процесі всього розвитку особистості шляхом постійного вдосконалення творчих навичок.

Об’єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу до навчання залишається недостатність технологічної і матеріально-технічної адаптації навчально-виховного та наукового процесу відповідно до нових вимог. Це і новітня методика викладання матеріалу дисциплін під час реалізації лекційного, лабораторного і практичного курсів, і постійне

оновлення методичної та матеріально-технічної бази, і нова парадигма оцінювання студентів, і готовність/спроможність професорсько-викладацького складу до самонавчання у спектрі розвитку нових технологій, що сукупно забезпечить студентам перспективу на ринку праці після завершення навчання.

Отже, перехід з традиційної на конвергентну журналістику висуває нові вимоги до організаційної складової функціонування редакції та журналістів, призводить до зміни принципів планування та продукування матеріалів, прискорення циклу виробництва матеріалів та їх публікації. А тому вимагає нової моделі журналістської діяльності у сучасному інформаційному просторі і, відповідно, нового підходу до професійної підготовки студентів-журналістів.

У результаті теоретичного узагальнення та обґрунтування специфіки вироблення фахових мовно-комунікативних компетенцій студентів спеціальності “Журналістика” в умовах трансформації медіасистеми та становлення конвергентних ЗМІ можна констатувати важливість оновлення педагогічних технологій, якими володіють викладачі, готовність викладача до реалізації нових завдань у професійному навчанні з використанням новітніх наукових технологій та розробок. Професійна компетенція журналіста є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок фахового подання інформації саме у такому ракурсі, що зробить її потужним двигуном соціальних, економічних та культурних змін, інтегрованою моделлю ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Гаряча С. А. Формування в учнів ключової компетентності “Уміння вчитися” відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / Черкаси : ЧОПОПП, 2014. 48 с.
3. Гилфорд Д. Три сторони інтелекта // Психология мышления / под. ред. А. М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С. 433–456.
4. Денисенко А. Н. Дослідження контенту ділової преси // Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Сімферополь, 2011. Т.24 (63). №4. Част. 1. С. 37–41.
5. Джонсон: ракетні удари по Сирії були абсолютно правильними // Європейська правда. -Журналистское образование в условиях конвергенции СМИ: монография / Л. Шестеркина [и др.]; под ред. Л.П. Шестеркиной. Челябинск : РЕКПОЛ, 2012. 114 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М.Кастельс; пер. с англ. под научн. ред. О.И. Шкаратана. Москва : ГУ-ВШЭ, 2000. 608с.
7. Культурологія: навчальний посібник / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 390 с. url: <http://metodkabinet.in.ua/religiya-i-kultura/kulturologiya/kultura-mislennya>.
8. Медиаконвергенция и мультимедийная журналистика / сост. С.Д. Балмаева. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2010. 146 с.
9. Моштук В. В Фахова компетентність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. 2011. № 7 (78), липень. С. 108–112.
10. Парубець, О. Модель журналістської діяльності у сучасному інформаційному просторі // Образ. 2015. Вип. 3 (18). С. 111-118. url: [file:///C:/Users/PC-DIM/Downloads/obraz_2015_3_17%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC-DIM/Downloads/obraz_2015_3_17%20(2).pdf) (подано до друку: 02.11.201.).
11. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні історії. url: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-52240198> (дата звернення: 31 серпня 2015р.).
12. Хоменко О. Презентація: “Конвергентна журналістика: що це таке?” url:http://redactor.in.ua/ru/actual/272.Prezentats%D1%96ya_Konvergentna_zhurnal%D1%96stika_shcho_tse_take.

13. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., виправ. і доповнен. Київ: АЛерта. 2011. – 696с. url:http://futurestudents.at.ua/Dowlands/Shevchuk_S_V_Klimenko_I_V_Ukrayinska_mova_za_p.pdf.
14. Шеремета Н. П. Українська мова в засобах масової комунікації: навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г. 2015. 188 с.

Competent approach in education involves orientation of the educational process on formation and development of the key (living) and substantive competencies of the individual. Each competence is built primarily on knowledge and skills, but it necessarily reflects the human's personal conitive perception of them, associates with his life experiences, values, emotions, even with the peculiarities of behavioral components - that is, everything that can be mobilized for active action.

The transition from traditional to convergent journalism brings new requirements to the organizational component of the editorial staff and journalists functioning, it leads to a change in the principles of planning and production of materials, the acceleration of production cycle of materials and their publication. That is why it requires a new model of journalistic activity in the modern information space and, accordingly, a new approach to the professional training of journalism students.

Modern journalist, in addition to his creative core, needs special knowledge related to the latest advances in the field of information and communicational technologies, transformations in the modern media industry. At the same time, he must know the communicative features and norms of the literary language in their concrete historical manifestation, to have skills in regulating speech activity from normative positions in accordance with the conditions and tasks of communication, be able to propagate Ukrainian language as a state language and to find ways to counteract the distorted language / surzhik.

As a result of theoretical generalization and substantiation of specific featers of students of the specialty "Journalism" professional language and communicative competences development in conditions of media system transformation and formation of converged media, one can state the importance of updating pedagogical technologies that teachers have, the teacher's readiness to implement new tasks in professional education using the latest scientific technologies and developments. The professional competence of a journalist is an indicator of formation of professional knowledge system, communication skills and professional presentation skills in this perspective, which will make it a powerful engine for social, economic and cultural change, an integrated model of value orientations, and a common humanitarian culture.

Key words: *competence-oriented education, language and communication competences, "universal journalist", language of professional communication, convergent journalism.*

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART

<i>Olena Aliksiichuk</i> ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDYING OF UKRAINIAN TRADITIONAL FOLK CULTURE BY THE PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS IN EXTRA-CURRICULAR TIME	8
<i>Tetiana Borysova</i> METHODOLOGICAL TOOL FOR IMPROVING STUDENTS' EAR FOR MUSIC IN THE PROCESS OF STUDY OF THE DISCIPLINE "SOLFEGGIO"	15
<i>Liudmyla Voievidko</i> ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS.....	21
<i>Zhanna Kartashova</i> DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS OF ART FACULTIES IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES INTEGRATION	29
<i>Olha Kuznetsova</i> MAIN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MUSICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY IN UKRAINE: HISTORY AND PRESENT	36
<i>Viktor Labunets, Zhanna Kartashova</i> STAGE-BY-STAGE METHODOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF INTEGRATION OF INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES	40
<i>Lin Yan</i> THE PECULIARITIES OF ARTISTIC AND INTERPRETIVE ACTIVITY OF MUSIC TEACHERS.....	48
<i>Ivan Marynin</i> ETHNO-REGIONAL FEATURES OF MUSIC LANGUAGE OF FOLK-DANCE MUSIC OF THE SOUT-WEST PODILLIA (ON THE EXAMPLE OF OLEKSII BETS' ENSEMBLE OF FOLK MUSIC)	53
<i>Anatolii Martyniuk</i> VOLODYMYR ROZHOK AND UKRAINIAN CHORAL SCHOOL: PARADIGM OF SPIRITUAL COMMUNICATION.....	61
<i>Tetiana Martyniuk</i> OLEKSANDR MYSHUHA VOCAL SCHOOL: ARTISTIC, AESTHETIC AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES	67
<i>Nataliia Menderetska</i> THE ASSORTMENT OF THE GLASSWARE FROM THE COLLECTIONS OF KAMIANETS-PODILSKYI HISTORICAL MUSEUM-RESERVE.....	73
<i>Bohdan Panchuk</i> SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMING OF FIGURATIVE-INTONATION THINKING OF FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART	79

<i>Olena Priadko</i>	
THE PECULIARITIES OF WORK WITH HIGH FEMALE SINGING VOICES AT VOCAL CLASSES	84
<i>Iryna Savluk</i>	
THE ESSENCE OF PSYCHOMOTOR ABILITIES OF THE PERSONALITY AND THEIR ROLE IN MUSICAL INSTRUMENTAL PERFORMING.....	90
<i>Yuliia Soloviova</i>	
PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR USING THE OPTIMAL STYLE OF EDUCATIONAL COMMUNICATION AT THE LESSONS OF VISUAL ARTS DISCIPLINES.....	98
<i>Marianna Sukholova</i>	
PROFESSIONAL IMAGE OF A VOCAL TEACHER: ESSENCE OF THE CONCEPT.....	103
<i>Olena Tarkivska-Nahynaliuk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF METRO-RHYTHMIC FLAIR OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE ENSEMBLE OF UKRAINIAN FOLK INSTRUMENTS.....	108
<i>Nataliia Ursu</i>	
ILLUSORY-QUADRATURE PAINTING IN THE CHURCH OF ST. NICHOLAS, BISCOPE OF MIRA, IN KAMIANETS-PODILSKYI	116
<i>Mykola Khmeliuk</i>	
FORMING THE PERFORMING STYLE OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHER BY MEANS OF PERFORMING INTERPRETATION	120
<i>Khuan He</i>	
PRINCIPLES OF FORMATION OF PERFORMING MOBILITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING.....	126
<i>Yang Jun</i>	
METHODS OF FORMING INFORMATION CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN EDUCATIONAL ACTIVITY.....	131
 SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Tetiana Babiuk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' READINESS FOR PROFESSIONAL AND VALEOLOGICAL ACTIVITY	137
<i>Halyna Vatamaniuk</i>	
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORK WITH A CHILDREN BOOK IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF IVAN OHIENKO	142
<i>Iryna Hazina</i>	
INNOVATIONS IN PRESCHOOL EDUCATION: KUMON NON-EVALUATION METHOD	147
<i>Viktoriiia Halchenko</i>	
INTERCONNECTION OF LIFE-CREATION AND LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	152

<i>Mariana Hordiichuk</i>	
CONTEXTUAL APPROACH IN THE ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS	157
<i>Kateryna Demchyk</i>	
DEVELOPMENT OF AESTHETIC FEELINGS OF CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS.....	164
<i>Nataliia Kanosa</i>	
USE OF NEW TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PERSONALITY-ORIENTED TRAINING OF SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION.....	169
<i>Anna Koshel, Vitalii Koshel, Svitlana Boiprav, Hanna Syz</i>	
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING.....	176
<i>Yuliia Lymar</i>	
TRAINING FUTURE TEACHERS FOR CONDUCTING MORNING MEETINGS IN PRIMARY SCHOOL	180
<i>Liudmyla Moskovchuk</i>	
THE AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR PUPILS AS A FACTOR OF SPIRITUAL PERSONALITY FORMATION	185
<i>Olena Oliinyk</i>	
PEDAGOGICAL MECHANISMS IN OF FORMATION OF EMOTIONAL EXPERIENCE AND EMOTIONALLY VALUE-BASED COMPETENCES OF SENIOR PRESCHOOL ER IN THE ART OF CULTURAL INFLUENCE	191
<i>Anna Sobchuk-Liva</i>	
THE ROLE AND IMPORTANCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN ESTABLISHING EDUCATIONAL TRAJECTORY FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ...	196
 SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Nataliia Hudyma</i>	
PREPAREDNESS OF A TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL ON THE BASEMENT OF COMPETITIVE APPROACH.....	202
<i>Olena Dovhan</i>	
READING INTERESTS AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF JUNIOR PUPILS' READING INDEPENDENCE.....	208
<i>Valentyna Martynenko</i>	
CONSIDERATION OF PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS OF 1-2 GRADERS IN THE PROCESS OF FORMATION OF READING SKILLS.....	215
<i>Olesia Martina</i>	
ORGANIZATION OF SPEECH-TRAINING ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE	223
<i>Nataliia Mieliekiestseva</i>	
REALIZATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL FORMATION	229
<i>Tetiana Olynets</i>	
FORMATION OF JUNIOR PUPILS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGY	236

<i>Dmytro Olshanskyi</i>	
THE SPECIFICS OF PREPARATION OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS FOR INTERNATIONAL STANDARDIZED EXAMINATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE	241
<i>Svitlana Tanana</i>	
ACTUAL ISSUES OF FORMING FUTURE TOURISM MANAGERS' PROFESSIONAL SPEECH AND FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES	247
<i>Nataliia Tretiak</i>	
WORK ON THE CASES OF THE NOUN IN THE PRACTICE OF PRIMARY TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE	252
<i>Nataliia Sheremeta</i>	
FORMATION OF LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCES OF STUDENTS-JOURNALISTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF COMPETENCE ORIENTED EDUCATION.....	257

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксійчук Олена Станіславівна – 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.

Бойправ Світлана Володимирівна – студентка, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Газіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гальченко Вікторія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Демчик Катерина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Довгань Олена Сергіївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Каньоса Наталія Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кошель Анна Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Кошель Віталій Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка.

Кузнецова Ольга Олексіївна – кандидат педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лимар Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Лінь Янь – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартиненко Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Мартинюк Анатолій Кирилович – кандидат мистецтвознавства, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Мартинюк Тетяна Володимирівна – доктор мистецтвознавства, професор, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мендерецька Наталія Вікторівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Московчук Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ольшанський Дмитро Валентинович – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Панчук Богдан Євгенійович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Савлук Ірина Віталіївна – концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Сиз Ганна Сергіївна – студентка, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Собчук-Ліва Анна Адамівна – викладач, педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка.

Соловійова Юлія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Сухолова Марианна Анатоліївна – викладач, КВНЗ “Ужгородський коледж культури і мистецтв” Закарпатської обласної ради.

Танана Світлана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Тарківська-Нагиалюк Олена Дмитрівна – асистент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Хмелюк Микола Олександрович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Хуан Ге – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Шеремета Наталія Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ян Цзюнь – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
“Педагогічна освіта: теорія і практика”
Випуск 26 (1-2019)

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 відредатовані, **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 Petrenko**КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....**
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:.....(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)**Список використаних джерел (зразок)**

1. 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 березня 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, 32300
Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.**ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРИВ!!!**

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 25 (2-2018)

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 25 (2-2018)

Частина 2

Здано в набір 01.11.2018.
Підписано до друку 07.12.2018.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1812-02. Ум. друк. арк. 34,62. Обл. – вид. арк. 24,80. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.