

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 20 (1-2016)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2016

Рецензенти:

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

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 25.04.2016 р.),*

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

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 472 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

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

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 5 of 25.04.2016), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 3 of 31.03.2016).

International editorial board:

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

International Scientific Council:

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

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

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

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

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P «Collection of research papers 'Pedagogical Education: Theory and Practice' of 24.04.2009».

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

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

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

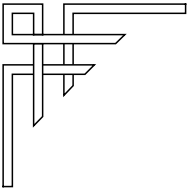
<i>Вашак Оксана</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НАРОДОЗНАВСТВА.....	188
<i>Гордійчук Мар'яна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬО-САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	194
<i>Грітченко Тетяна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

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

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

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

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



РОЗДІЛ 1

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373. 5. 016: 7

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Аналіз картин можна проводити за такою схемою:

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

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

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

Під час повторного перегляду творів візуального мистецтва можна спробувати демонструвати їх у супроводі музики, а також запропонувати учням уявно перенестися у часовий простір в якому перебувають герої художніх творів. Учні повинні подумки опинитись у середовищі спостережуваних образів, перейняти їх життям, співпереживати їх відчуття. При емпатійному, співчуваючому сприйнятті досягається розблокування відчуттів і думок учнів. Крім емоційно-образного принципу поєднання на уроках світової художньої культури творів живопису та музики добре зарекомендував себе і тематичний підхід до них, при якому вчитель звертає увагу учнів на багатогранність оточуючого їх світу. Музика, що супроводжує показ тематичних слайдів, чи репродукцій, поглиблює увагу, сприяє кращому засвоєнню матеріалу і створює життєстверджуючий настрій. Наприклад, твори образотворчого мистецтва, скульптури, як і твори музичного мистецтва можуть бути класифіковані відповідно до емоцій, що виникають під час їх сприймання.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хід проекту:

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

1. Масол Л.М. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи / Л.М. Масол, Н.Є Миропольська. – Київ, 2005. – С.184-231.
2. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22-25.
3. Писчиков В.С. Духовность и ее типы / В.С. Писчиков, М.М. Холин // Актуальні проблеми духовності : Зб. наук. доп. – Вип.2. – Київ : Кривий Ріг, 1997. – С. 4-16.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. –метод. посібник / Пометун О., Пироженко Л. – Київ : В.С.К., 2004. – 192 с.
5. Шевченко Г.П. Духовное развитие учащихся / Г.П. Шевченко // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С. 26-30.
6. Шевченко Г.П. Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків / Г.П.Шевченко. – Київ : Товариство «Знання» УРСР, 1981. – 48 с.

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

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

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

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

УДК 37.016:792.02

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

ПОСТАНОВКА ДИТЯЧОГО ТЕАТРАЛЬНОГО СПЕКТАКЛЮ ЯК ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК: 378.637.036:78.07

Наталія Васильєва
Nataliya Vasylieva

ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-АКАДЕМІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 378.637.016

Вей Лімін

Wei Limin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 378.016:78:37.041

Людмила Воєвідко
Liudmyla Voyevidko

ВИМОГИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

REQUIREMENTS TO STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN METHODS OF MUSIC EDUCATION

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

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

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

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

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

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

- підготовка доповідей, повідомлень та есе за визначеною та узгодженою зі студентами тематикою;

- виконання домашніх завдань;

- підготовка до практичних та лабораторних занять;

- підготовка до модульних контрольних робіт та інших форм поточного контролю;

- систематизація вивченого матеріалу курсу перед написанням модулів та іспитом;

- відпрацювання тренінгових програм (завдань) із навчальної дисципліни;

- виконання індивідуальних завдань (формування та показ (презентація) фрагментів уроку з різних видів діяльності школярів; написання реферату за заданою проблематикою; пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою курсу; аналітичний розгляд наукових та навчально-методичних публікацій;

- написання курсової роботи; написання дипломної роботи з методики музичного виховання тощо.

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

- обов'язкова – передбачена навчальною і робочою навчальною програмами (це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час навчальної, виробничої і перед-дипломної практик);

- бажана – наукова й дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі передбачає самостійне проведення досліджень, збирання й аналіз навчально-методичної інформації; до цієї ж категорії належать аудиторні заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез та статей);

- добровільна – робота в позааудиторний час (участь у кафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських і всеукраїнських олімпіадах, вікторинах, конкурсах, конференціях тощо).

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

- репродуктивні самостійні роботи студентів (опрацювання лекційного матеріалу, вивчення нового матеріалу за вказаним джерелом інформації, використання теоретичного матеріалу для розв'язання завдань за певними визначеними алгоритмом тощо);

- частково-творчі самостійні роботи (вивчення або використання матеріалу за поданими питаннями, підготовка до практичних або лабораторних занять, розв'язання задач, тестів тощо);

- творчі самостійні роботи (ознайомлення з додатковою інформацією з теми лекції, підготовка доповіді, наукових повідомлень, рефератів, переклад спеціальної літератури, розв'язання задач нестандартними методами, виконання курсових, дипломних і магістерських робіт тощо).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сучасна музична освіта школярів передбачає реалізацію таких завдань:

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

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

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

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

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

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

2) творча позиція;

3) розвинуте асоціативне мислення як основа творчої здатності школярів.

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

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

- музичні знання;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2) практична художньо-творча діяльність школярів;

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

УДК-372.878:7.071.4

Алла Зайцева
Alla Zaitseva

ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В якості функцій комунікативної культури вчені виокремлюють такі:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 37. 091.12.011. 3- 051: 78

*Тетяна Карпенко
Tetiana Karpenko*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Отже:

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

УДК 378. 016: 785. 1

Жанна Карташова
Zhanna Kartashova

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

УДК 371.134:785

Лариса Лабінцева
Larysa Labintseva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Узагальнимо деякі прийоми використання ідеомоторних образів:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 378. 147. 09631-051: 785

Віктор Лабунець

Viktor Labunets

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 378.016:78

Ларуса Ліхницька
Larysa Likhitska

ПІЗНАВАЛЬНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ НАПРЯМ МИСТЕЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

УДК 371.134:78:371.314.6

Максим Лук'янчиков
Maksym Lukyanchukov

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК 159.954:78

Микола Ляшко
Mykola Liashko

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

THEORETICAL BASIS OF INVESTIGATING THE PROBLEM OF MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК[37.091.33:271.2-752]:783.8

Ольга Майба
Olha Maiba

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Освітні:

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

- активізувати розумову діяльність дітей;

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

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

- розвивати навички активної мовленнєвої діяльності та музикального слуху;

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

2) Розвивальні:

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

- розвивати музично-ритмічні здібності дітей;

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

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

- розвивати пізнавальну самостійність і творчий потенціал учнів.

3) Виховні:

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

- виховувати у дітей такт у поведінці, притаманній християнину;

- прищеплювати естетичне чуття;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

УДК 786.8 «19» «20»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 788.071.4

*Анатолій Мартинюк
Anatolii Martyniuk*

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

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

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

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

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

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

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

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

Відповідно до мети визначено такі завдання:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 378.016:784(092)

Любов Мартинюк
Liubov Martyniuk

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ДИРИГЕНТА В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З УЧБОВИМ СТУДЕНТСЬКИМ ХОРОМ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК: 378.147.091.31-051:78

Ольга Мартинюк

Olha Martyniuk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / [ред. И. Голубовская]. – Москва-Ленинград : Музыка. – 1966. – 313 с.
3. Восприятие музыки : [сб. статей / ред.-сост. В.Н. Максимов]. – Москва : Музыка, 1980. – 256 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Локарева Ю.В. Професійне становлення майбутнього вчителя музики засобом музично-теоретичних дисциплін / Юлія Валеріанівна Локарева. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард». – 2011. – 124 с.
6. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 253 с.
7. Основи викладання мистецьких дисциплін : Навч. посібник / О.П. Рудницька, Л.М. Ісьянова, О.А. Цвігун, О.П. Кольєва, С.О. Соломаха / Ред. О.П. Рудницька. – Київ, 1998. – 184 с.
8. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. праць / ред. О. П. Щолокова та ін.]. – Київ : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9-21.
9. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти / Галина Микитична Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 144 с.
10. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителей музыки в многоуровневой системе образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Петелин Анатолий Степанович. – Москва., 2007. – 399 с.
11. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю : [навч. посібник] / Сергій Васильович Шип. – Київ : Заповіт, 1998. – 368 с.

The article deals with the basic methods of forming methodical competence of a future music teacher and specifies basic methods and forms of methodical competence while studying music and theoretical disciplines. The author considers the potential of musical and theoretical training, directs the formation of the students' knowledge and skills which they use in their practice. It has been proposed and theoretically grounded the basic methods of formation of methodical competence of a future music teacher, music-oriented theoretical training of different types of music and creativity. We have proven that musical-theoretical training has a significant potential. The study of music and theoretical subjects is a direct creation of the students' knowledge and skills which they use in their practice while learning songs, teaching students the elements of musical notation, solving the tasks of improvisation, transposition of the desired tone, different accompaniment, arrangement tools and choral work with the students' age-appropriate opportunities. The author reveals the specificity of music and theoretical training in accordance with the tasks of professional activity of a music teacher and needs of reforming, enriching the methodological aspect of orientation in complex-synthetic bases, forming skills to transpose the knowledge and skills into practice, the artistic and aesthetic education of students, directing musical and theoretical training in different types of musical creativity and technologizing the process of teacher's musical-theoretical disciplines. It has been defined, educational and development potential of musical-theoretical subjects for professional development of future teachers of music, the versatility (cognitive, practical, creative, projective functions) of musical-theoretical training, its relationship with other types of professional training (instrumental and performing, conduct-choral) and the significance for music teachers' pedagogical activity, which is directed to various types of music and creative activities (performing, vocal and choral, composer, improvisational, creative, lectures and educational, research, etc.).

The way in which the process is organized defines musical and theoretical training of students in this area, as they are treated reflexively to its development which depends largely on their methodical competence.

Key words: *methodical competence, music teacher, music theory courses, professional development, ear training, harmony, music history, music analysis, interpretation, musical perception.*

УДК 78.071.1

*Тетяна Мартинюк
Tetiana Martyniuk*

**ХУДОЖНЯ ЕСТЕТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ
МИКОЛИ ЛИСЕНКА В КОНТЕКСТІ
СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

**ART AESTHETICS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES
OF MYKOLA LYSENKO IN THE CONTEXT
OF FORMATION OF A NATIONAL MODEL OF MUSIC EDUCATION**

Стаття присвячена висвітленню засад розвитку культуротвірних процесів етнічного спрямування у музичному мистецтві другої половини XIX – XX століть у контексті актуальних проблем розвитку національної музичної культури. Аналізуються етапи становлення художньо-естетичного світогляду і музично-виконавської діяльності М.В. Лисенка в їхній проекції на формування національної моделі музичної освіти.

Ключові слова: національна музична культура й освіта, національний музичний стиль, національна самосвідомість, морально-естетична культура особистості.

Державотворчі процеси в Україні на перетині XX – XXI ст. викликали безпрецедентну за своєю змістовною наповненістю інтенсифікацію духовного життя суспільства. Розвиток музичної культури й освіти в країні на сучасному етапі має своїм підґрунтям народні художні традиції і мистецько-педагогічну спадщину великої плеяди подвижників минулих століть та нашого часу. Вагомими здобутками позначений розвиток музичного мистецтва, яке сьогодні сприяє утвердженню державності, досягненню злагоди в суспільстві, формуванню високих естетичних і моральних ідеалів наших співвітчизників. Подальше наукове вивчення мистецького й педагогічного доробку визначних персоналій національної музичної культури є актуальним у контексті розробки сучасних концепцій музичної освіти.

Метою нашої статті є аналіз художньої естетики та педагогічних принципів Миколи Лисенка як важливого методологічного підґрунтя становлення національної моделі музичної освіти.

Відповідно до мети визначені такі завдання:

- розкрити сутність художньої естетики М.В. Лисенка;
- розглянути його постать у рідній провідних тенденцій розвитку української та європейської культури другої половини XIX – початку XX ст.;
- виявити культурний універсалізм мистецько-педагогічної діяльності композитора;
- окреслити визначальні риси музичної педагогіки М.В. Лисенка в контексті становлення національної моделі музичної освіти.

Визначним мистецьким явищем в Україні постає диригентська діяльність М.В. Лисенка. Насичене громадське життя 60-х років XIX ст. стало тим культурогенним джерелом, яке надихнуло композитора на багатолітню плідну працю в галузі хорового мистецтва. Розкриваючи основні тенденції розвитку музичної культури цього періоду, відомий учений-музикознавець Дмитро Ревуцький зазначає, що хорова пісня є могутнім символом єднання людських колективів, і саме тому молодь 60-х років гуртується в хорові колективи. У художньому світогляді М.В. Лисенка, як наголошує дослідник, отримали віддзеркалення ідеї народницького руху, в якому виразно простежується тенденція до вивчення та пропаганди народної творчості. Саме тому хорове мистецтво і, передусім, одне із найвищих надбань музичної культури – народна хорова пісня посідають таке велике місце у творчій діяльності Миколи Лисенка [9, с. 82].

Диригентська діяльність М.В. Лисенка мала вагоме значення для процесів національного культурного відродження: «Лисенко був одним із найдужчих пропагаторів українства, що своєю непереможною силою здобував для нього все нові і нові позиції там, куди іншим діячам ніяк було і доступитись. Де не брала ні наука, ні письменство, де спинявся розум і логіка – туди йшло сміливо мистецтво національне, рідна пісня, почуття – і перед ним розкривались двері душі, м'якли серця і приймали віщого посланця національного відродження України» [8, с. 17].

Мистецька індивідуальність Миколи Лисенка–диригента розкривалася усіма своїми гранями в довершеній інтерпретації українських народних пісень. Програми концертних виступів включали також пісні народів світу (болгарські, моравські, польські, російські, хорватські, сербські, чеські) і найкращі зразки європейської хорової класики – «Пори року» Гайдна, «Реквієм» Моцарта, хори з опер Бетховена, Вагнера, Монюшка, Лисенка. Художні колективи під орудою композитора майстерно виконували його хорові твори, передусім ті із них, які становлять золотий фонд музичної Шевченкіани – кантати і хори «Б'ють пороги», «Радуйся, ниво непопитая», «Іван Гус», «Ой, нема, нема ні вітру, ні хвилі» й ін.

Інноваційними рисами позначене впровадження М.В. Лисенком у музично-виконавську практику такого типу концерту як соціокультурної форми, в якому поєднувалися виступи хору (іноді за участю співаків–солістів) і, власне, виконання соліста–піаніста. Подібна форма концерту виявляє спорідненість із національними мистецькими традиціями, передусім, із досвідом вокально-інструментального виконавства кобзарів і лірників.

Свідченням високого професіоналізму М.В. Лисенка, як хорового диригента, була його мануальна техніка. Витончені диригентські рухи, а також виразна міміка відтворювали найтонкіші нюанси емоційного стану митця. У своїх спогадах про диригентську майстерність композитора М.Т. Рильський писав: «Мене тоді особливо вразило якесь дивне і прегарне поєднання в тій манері елегантії, стриманості й краси» [8, с. 654].

Хоровий доробок М.В. Лисенка, основні засади його виконавської естетики глибоко вплинули на подальшу еволюцію хорової культури в усіх регіонах нашої країни. Надзвичайно виразно цей зв'язок простежується в контексті культурних взаємин Наддніпрянської України з Галичиною. Загальновідомо, що розвиток української музичної творчості в Галичині якнайтісніше пов'язаний з ім'ям М. Лисенка, з впливом його музичних творів на соціокультурну ситуацію в регіоні та з його досягненнями в ділянці музичного фольклору.

Творчі досягнення Миколи Лисенка в галузі хорової музики визначили основні вектори її розвитку, що простежується в розширенні образної сфери, кола літературних першоджерел та жанрової палітри хорової музики; оновленні системи її музично–виражальних засобів; поглибленні світоглядних уявлень щодо вагомості хорової культури для духовного розвитку українського суспільства.

Високими досягненнями позначена багатолітня праця Миколи Лисенка в галузі музичної фольклористики. Вона віддзеркалювала провідні мистецькі тенденції європейської культури щодо опрацювання народної музичної творчості у другій половині XIX століття. Відомий учений-етномузиколог Анатолій Іваницький висловлює думку про те, що в музично-етнографічній роботі цього періоду простежується два етапи. Визначальною рисою першого із них, який отримав назву музично–культурного, або прикладного, є публікація народної пісні в обробках. Народна музична творчість починає розглядатися як джерело інтонацій і мелодики національних композиторських шкіл [2, с. 82].

Музично-фольклористична діяльність композитора вирізнялася високим науковим рівнем. Її характерними ознаками були жанрове розмаїття творів, точність фіксації їхнього метроритмічного малюнку та ладових особливостей, збереження автентичних рис мелодики народної пісні; наявність коментарів до них, що було рідкісним явищем у східнослов'янській фольклористиці того часу.

Музичний пісенний фольклор, представлений у збірниках Миколи Лисенка, відтворює широку панораму буття нашого народу та особливості його художнього світосприйняття. Він вирізняється своєю змістовною наповненістю, неповторною музичною стилістикою і набуває значення важливого методологічного підґрунтя для подальшого розвитку музично-

виконавського мистецтва, збагачуючи його новими ідеями і яскраво окреслюючи національну самобутність музичної культури.

Творча праця Миколи Лисенка на теренах фольклористики виразно окреслює дотичність до проблем музично-виконавської інтерпретації народних пісень. Надзвичайно яскраво це простежується в збірці «Молодощі», яка була опублікована в 1875 році. До неї увійшло 25 ігрових пісень (з описом їх виконання) та 13 веснянок, опрацьованих для однорідного хору в супроводі фортепіано. Образна сфера і музична стилістика цих творів є такою, в якій надзвичайно зримо постає синтез різних видів мистецтв. За своєю музичною стилістикою вони представляють той шар народної пісенної творчості, який сформувався переважно у XVIII – на початку XIX століття. Цей мелодичний стиль не отримав подальшого розвитку, зважаючи на поширення багатоголосся наприкінці XIX століття. Завдяки записам Миколи Лисенка ці твори були збережені для наступних поколінь.

Серед українських народних пісень, записаних Миколою Лисенком, є чимало творів, які вражають витонченістю мелодичної лінії. Це такі перлини, як: «Ох і не стелися, хрещатий барвінку», «Ой не шуми, луже» (вип. 1); «Ой не пугай, пугаченьку», «Ой зійди, зійди, ясен місяцю», «Ой не світи, місяченьку»; «Тихо, тихо Дунай воду несе» (вип. 3); «Ой гай мати» (вип. 5) тощо. Вони стали важливим інтонаційним підґрунтям для музичної творчості українських композиторів.

Отже, творчий доробок Миколи Лисенка в сфері фольклористики та художнього опрацювання народних пісень вирізняється великим жанровим розмаїттям, значною мистецькою цінністю і є актуальним для сучасних процесів дитячого музичного виховання.

Музична спадщина та художні й педагогічні принципи Миколи Лисенка мали відчутний вплив на розвиток української вокальної школи. В керованому ним навчальному закладі працювала плеяда визначних співаків та вокальних педагогів. Підготовка та виконання фрагментів із опер, а також вокальної музики, в тому числі і творів Миколи Лисенка відбувалися за його особистою участю. Такий унікальний досвід співпраці з композитором у царині музичного виконавства сприяв формуванню національних засад вокального мистецтва і педагогіки.

Надзвичайно виразно це простежується в діяльності визначного вокального педагога Олени Муравйової. Її творча праця вирізнялася універсалізмом і мала своїм змістом не тільки досягнення зі студентами довершеної інтерпретації вокальної музики, високого рівня співацької та сценічної культури, а й охоплювала елементи режисури і навіть диригування.

Глибокий відбиток в українській музичній культурі залишила співпраця Миколи Лисенка з Марією Литвиненко-Вольгемут. Незабутнє враження на сучасників справили хорові подорожі по Україні, які відбувалися під орудою визначного композитора. Окрасою концертних програм були виступи співачки, в яких партію фортепіано виконував Микола Лисенко. Довершеною була інтерпретація українських народних пісень, а також вокальної музики Лисенка, Степового, Стеценка, Гулака-Артемівського, в якій було відтворено їх глибинний зміст, мелодійне багатство і національний колорит. Вершинним досягненням співацьки стала партія Насті в опері «Тарас Бульба» Миколи Лисенка, де артистка глибоко розкрила трагедію жінки-матері. Виконавському мистецтву Марії Литвиненко-Вольгемут були притаманні музична виразність, глибинне розкриття образів, витончена палітра звукових і динамічних барв, довершене втілення музично-поетичного синтезу.

Ідеї Миколи Лисенка щодо розбудови національної музичної та театральної освіти отримали практичне втілення в діяльності заснованої ним у 1904 році Музично-драматичної школи. Тут уперше було започатковано курс української драми, а також відкрито клас бандури. Важливою рисою навчального процесу в школі стала ґрунтовна практична і теоретична підготовка. Вона вирізнялася українознавчою спрямованістю. Учні, які опановували музичне мистецтво, вивчали гру на музичних інструментах, оркестрове і хорове диригування, хоровий та сольний спів, музично-теоретичні дисципліни, історію культури й літератури, естетику тощо [3, с. 114].

Концепція музичної освіти, яка мала своїм підґрунтям національні культурні традиції, отримала системне втілення в діяльності Музично-драматичного інституту імені Миколи Лисенка. Вплив хорової естетики та педагогічних принципів класика української музики виразно простежується в становленні диригентського факультету. Він здійснював підготовку диригентів хорових колективів і симфонічних оркестрів.

Студенти інституту ґрунтовно опановували техніку диригування, а також працювали з навчальними колективами, такими як вокальний ансамбль – на молодших курсах та хор і оркестр, починаючи з III курсу. В системі навчання вагоме місце посідало вивчення таких дисциплін, як: дикція, хорова література, хорове аранжування, ритміка тощо. Новаторськими рисами вирізнялося читання курсів: «Історія музики» (М. Грінченко), «Музично-історичні ілюстрації» (Г. Беклемішев), «Життєві джерела музики», «Наукові основи техніки виконання» (О. Буцької), «Наукові основи вокального виконання» (В. Цвітков) та ін. В інституті функціонували лабораторії під керівництвом О. Буцького і Л. Курбаса, які досліджували механізм взаємовпливу різних видів мистецтв [7, с. 114].

Розбудова музичної освіти на початку ХХ століття віддзеркалювала суспільні реалії того часу. Її концептуальні засади охоплювали увесь спектр музичного мистецтва. В духовному житті країни виразно окреслилася тенденція до пробудження національної самосвідомості. Ця ідея супроводжувала всю багатогранну діяльність Миколи Лисенка. Вона була співзвучна з поглядами таких митців, як В. Пухальський, Р. Глієр, Б. Яворський та ін., які стали фундаторами Київської консерваторії. Спадкоємність із мистецькою практикою Миколи Лисенка простежується зокрема в тому, що саме в цьому навчальному закладі було започатковано диригентсько-хоровий напрям освіти. Знаменним є те, що вже на урочистому відкритті консерваторії виступив її хор під орудою учня Миколи Лисенка – Олександра Кошиця [6, с. 98].

Кирило Стеценко, Микола Леонтович, Левко Ревуцький та інші послідовники Миколи Лисенка започаткували нову тенденцію в розвитку національної композиторської школи. Її головною ознакою було розширення інтелектуальних обріїв творчого процесу. Його змістовна наповненість виразно простежується в співіснуванні двох протилежних стилістичних напрямів. У першому із них домінує інструментальний тип мислення з переважанням інструментальних музичних форм та зростає роль інструментального характеру висловлювання в вокальній та хоровій тканині. В другому – яскраво виявляється вплив вокального витока у сфері інструментальної музики, увиразнюються мелодичні лінії, які пронизують усі елементи фактурного викладу. Така спрямованість композиторської творчості мала своїм підґрунтям не тільки художню естетику Миколи Лисенка і визначних представників його школи, а й віддзеркалювала також мистецькі пошуки та новації, які були притаманні європейській музичній культурі ХХ століття.

Отже, музична спадщина і виконавський та педагогічний досвід М. Лисенка визначили основні вектори функціонування національної музичної школи: зорієнтованість на втілення демократичних принципів; всебічний розвиток особистості вихованців як гуманізація змісту освіти; поєднання досвіду національної і світової художньої культури у музичному вихованні молоді; сприяння саморозвитку творчої особистості засобами сольного і ансамблевого виконавства, розвитку музичного сприйняття і здобуття історико-теоретичних знань; художня діяльність з поширення шедеврів національної і світової художньої культури [10, с. 38]. Одним із музично-культурних осередків, що продовжує розвивати традиції Миколи Лисенка сьогодні, постає київська композиторська, музично-теоретична і виконавська школа. Формування її наукових і мистецьких засад всебічно віддзеркалює досягнення української музичної культури ХХ – початку ХХІ ст. і переконливо репрезентує її як національно визначену. До найважливіших її ознак віднесемо ті художньо-творчі та педагогічні засади, що були розроблені Миколою Лисенком і гідно продовжені послідовниками його мистецької школи, головною з яких постає розвиток національного музичного мистецтва як засобу духовного освоєння світу.

Список використаних джерел

1. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль. Навчальний посібник / І.І. Гулеско. – Харків : ХДАК, 2001. – 90 с.
2. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика) : Навчальний посібник / А.І. Іваницький. – Київ : Заповіт, 1997. – 392 с.
3. Коренюк О. Педагогічні принципи М.В. Лисенка / О. Коренюк // Українське музикознавство. – Вип. 4. – Київ : Музична Україна, 1969. – С. 111-122.
4. Корній Л. Історія української музики. Частина третя – ХІХ ст. / Лідія Корній. – Київ – Нью-Йорк ; Видавництво М.П. Коць, 2001. – 480 с.
5. Королюк Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ століття / Н.І. Королюк. – Київ : Музична Україна, 1994. – 288 с.
6. Лашенко А.П. З історії київської хорової школи / А.П. Лашенко. – Київ : Музична Україна, 2007. – 198 с.
7. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття: дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Анатолій Кирилович Мартинюк. – Харків, 2001. – 210 с.
8. М.В. Лисенко у спогадах сучасників // Упоряд. Остап Лисенко ; за ред. Р.Я. Пилипчука. – Київ : Музична Україна, 1968. – 822 с.
9. Ревуцький Д. Микола Лисенко. Повернення першоджерел / Д. Ревуцький. – Київ : Музична Україна, 2003. – 320 с.
10. Шульгіна В. Тенденції розвитку національної музичної школи у контексті загального процесу розбудови національної школи в Україні / В. Шульгіна // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва. – 1999. – №2. – С. 35-44.

The work deals with the elucidating of bases of development of culture creative processes of ethnic direction in the musical art of Ukraine of the second half of the XIX-XXth centuries in the context of actual problem of development of the national musical culture. The author analyses the stages of development of national facts of artistic and aesthetical world of M. Lysenko in the light of modern philosophical and pedagogical views on the role, means of music in the formation of world outlook, national self-consciousness, moral and aesthetical culture of a person.

The article clears up the phenomenon of conduct-choral school of Mykola Lysenko and outlines the spiritual-aesthetic and ideological vectors of composer's years of work in the field of choral creation and performance. It is regarded as the starting point of instituting fundamental principles of a new national revival of musical culture and is the source of the unique features of a modern conductor and choral education in Ukraine.

Musical folklore activity of Mykola Lysenko is defined as a reflection of the leading artistic trends of European culture concerning to study of folk music in the second half of the XIXth century. The article contains the high scientific level, the contextual filling and characteristic features of musical and folkloristic work of the composer. Its urgency for the contemporary processes of children's musical education is stressed in the article; determinative features of music-performing school of Mykola Lysenko as a pianist and teacher are set; art and pedagogical heritage of the composer as a source of methodological innovations in contemporary musical education is defined.

Key words: national musical culture, national musical style, national self-consciousness, moral and aesthetical culture of a person.

УДК 373.5:780.653.36

Василь Марцинів
Vasyl Martsyniv

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

PUPILS' CREATIVE ACTIVITY DURING THE PROCESS OF STUDY USING DIGITAL MUSICAL INSTRUMENTS AT ART SCHOOLS

У статті розглядаються основні види музично-творчої діяльності учнів мистецьких шкіл, які навчаються у класі клавійного синтезатора. Обґрунтовано структуру музично-творчої діяльності із використанням електронного музичного інструментарію та проаналізовано основні її компоненти.

Ключові слова: творча діяльність, розвиток творчих здібностей, електронний клавійний синтезатор, види музично-творчої діяльності музиканта-«клавішника».

Сучасне життя людства відзначається стрімким розвитком науки і техніки. Найбільш помітним цей процес є у сфері інформаційних технологій, без яких зараз неможливо уявити жодну сферу діяльності. Безсумнівно можна вважати факт, що розвиток електронних технологій відкрив перед музикантами раніше небачені можливості, пов'язані із винаходом досконаліших способів звукозапису, удосконаленням звукотехнічного обладнання концертних залів та студій звукозапису, конструюванням нових фізичних та віртуальних електронних музичних інструментів.

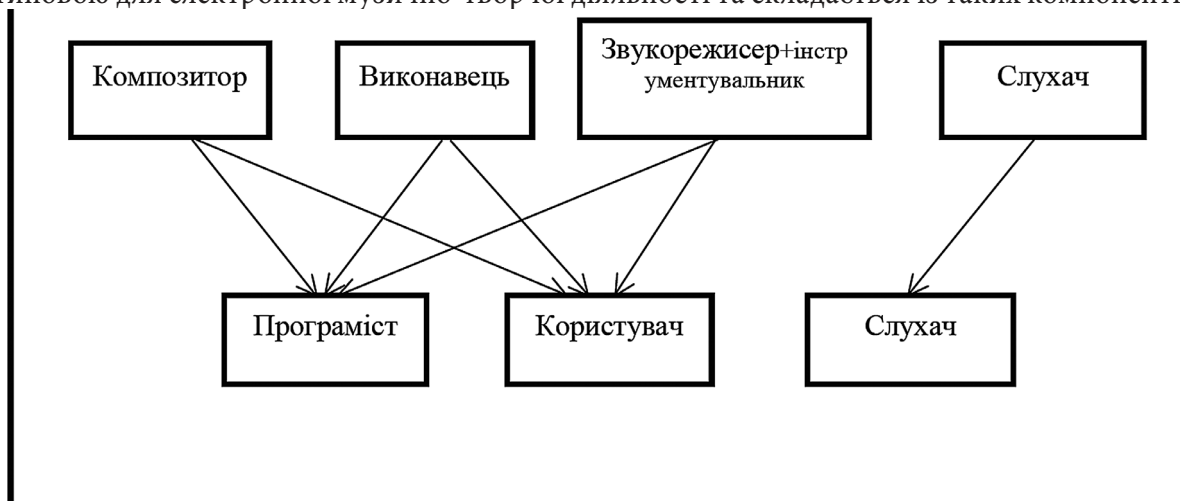
Електронні музичні технології доволі успішно впроваджуються у сферу музичної педагогіки різних рівнів – від початкової до вищої музичної освіти. Вагомою перевагою використання електронних музичних інструментів в освітньому процесі є те, що крім виконавської діяльності, в педагога є змогу залучати учнів до інших видів діяльності, які сприяють розвитку їх творчих здібностей. Електронні музичні інструменти, маючи найрізноманітнішу палітру виконавських та художньо-виражальних засобів, дозволяють учням реалізувати себе у різних видах творчої діяльності.

У дослідженнях зарубіжних науковців, пов'язаних із використанням цифрових музичних технологій в освітньому процесі, розглядають проблеми електронної музичної творчості в системі мистецької освіти (І.М. Красільников), особливостей освоєння музично-комп'ютерних технологій учнями молодших класів (М.Л. Селіванова та І.Р. Черешнюк), музикування підлітків на електронному клавійному синтезаторі (Н.М. Телишева). Поняття «інформаційна компетенція» у процесі навчання із використанням електронного музичного інструментарію є темою дослідження О.Ю. Коробейнікової. О.М. Подкопаєва працює над пошуком нових методів навчання студентів у класі електронного клавійного синтезатора.

Дослідження українських науковців присвячені проблемам застосування музично-комп'ютерних технологій у професійній освіті (Г. Юферова), розвитку технічно-виконавських можливостей електронних клавійних синтезаторів (І.О. Стецюк), формування готовності майбутнього вчителя музики до використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності (О.М. Рибніков). Разом із тим, недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній літературі є застосування цифрового музичного інструментарію на початковому рівні спеціалізованої мистецької освіти.

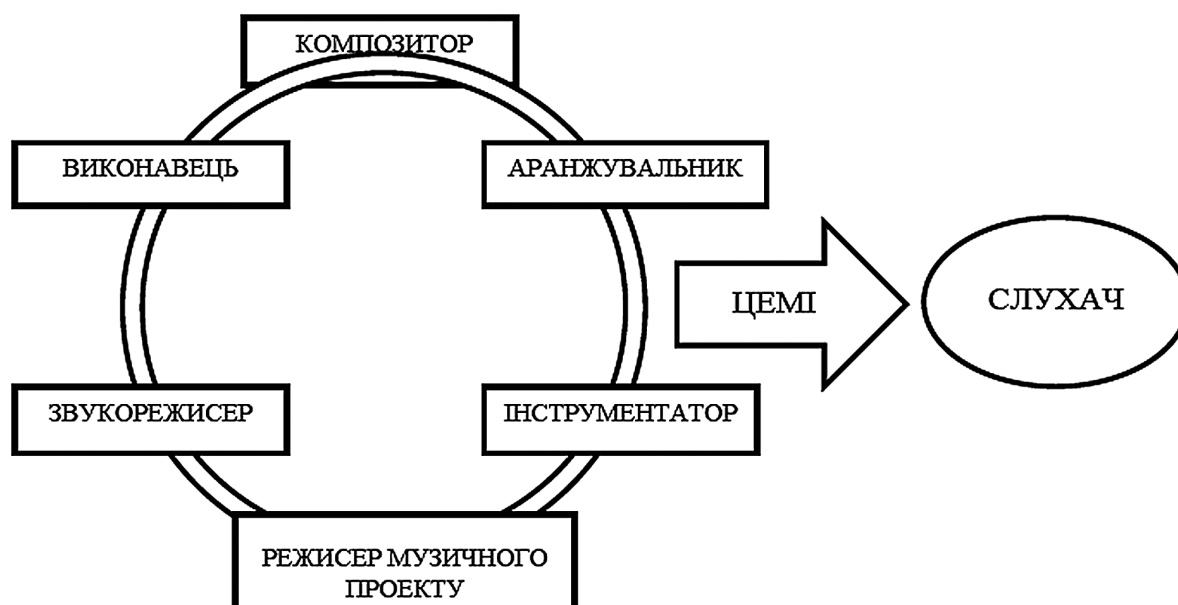
У статті здійснена спроба обґрунтувати та розкрити структуру музично-творчої діяльності на основі електронного музичного інструментарію та проаналізувати її структурні компоненти.

І.М. Красільников, досліджуючи проблему електронної музичної творчості в системі мистецької освіти, виводить таку комунікативну побудову [3, с. 131], яка, на його думку, є типовою для електронної музично-творчої діяльності та складається із таких компонентів:



Автор виводить трикомпонентну музично-комунікативну структуру: програміст-користувач-слухач, у якій функції композитора, виконавця, звукорежисера та інструментувальника можуть виконувати як програміст, так і користувач. Варто зауважити, що майже усі функції, які виконують програміст або користувач, І.М. Красільников пов'язує із процесом створення аранжування для електронних музичних інструментів.

Український педагог О.М. Рибніков у своєму дослідженні виводить дещо іншу схему музично-творчої діяльності на основі електронних музичних інструментів:



Мистецьку діяльність на основі ЕМІ автор подає у вигляді кола інтегрованих складових, які стають запорукою втілення результату цієї діяльності як музичного медійного проекту [4]. Творця цієї структури О.М. Рибніков називає режисером музичного (мультимедійного) проекту.

Аналізуючи структурні побудови музично-творчої діяльності двох попередніх науковців, стверджуємо, що вони є досить широкими за наповненням, мають певну ієрархічну структуру та характеризуються кількома складовими. Так, структура І.М. Красільникова включає в себе

трикомпонентну комунікаційну побудову у вигляді ланцюжка: програміст – користувач – слухач. Схема музично-творчої діяльності О. М. Рибнікова ґрунтується на двох складових комунікаційної побудови: режисер музичного (мультимедійного) проекту – слухач.

Базуючись на досвіді двох попередніх утворень, пропонуємо авторську структуру, у якій окремі види музичної діяльності дозволять найбільш повно розвивати саме творчі здібності учнів.



Проаналізувавши таблицю, можна зробити висновок, що головною ознакою музично-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв на основі електронного музичного інструментарію є інтеграція таких видів діяльності, як творча, виконавська та слухова. Кожен учень під час цього процесу може бути творцем, виконавцем та слухачем одночасно. Техніко-виконавські можливості сучасних цифрових інструментів дозволяють набагато якісніше розвивати музично-творчі здібності школярів, у порівнянні із музикуванням на традиційних музичних інструментах.

Рамки нашої статті не дозволяють повною мірою розглянути кожен компонент структури, тому детальніше зупинимось власне на творчій складовій музично-творчої діяльності на основі електронного музичного інструментарію.

Процес творчої діяльності школярів на основі електронних музичних інструментів будується за принципом «від простого до складного». Початковий етап музично-електронної творчості учнів передбачає використання «заводських» банків звуків та стилів автоаккомпанементу. При цьому школяр має знати основи музичної грамоти, а також бути ознайомленим із композиторськими (гармонія, фактура), виконавськими (темп, агогіка, артикуляція, динаміка) та звукорежисерськими (частотна, просторова та часова корекція звучання) засобами виразності. На наступному етапі учень використовує тільки наявні в інструменті тембри, виконуючи частину роботи зі створення стилів автоаккомпанементу та побудову фактури композиції. Результат творчого процесу у цьому випадку стає більш оригінальним, проте зростають вимоги до композиційної, виконавської та звукорежисерської компетенції школяра. Третій етап діяльності є водночас найскладнішим і найперспективнішим для розкриття творчих здібностей учня, адже він передбачає створення композиції на основі власноруч отриманих музичних тембрів. Тобто, кінцевою метою музично-творчої діяльності на основі електронних музичних інструментів є досягнення оригінальності колориту музичної композиції за допомогою унікального авторського звукового матеріалу.

У процесі творчої діяльності учень виконує роль (набуває функцій) композитора, аранжувальника, звукорежисера, музичного програміста, саундпродюсера (саунддизайнера). Розглянемо кожну із цих функцій (ролей) детальніше, адже виконання кожного із цих видів творчої

діяльності – композиція, аранжування, звукорежисура, музичне програмування та саунддизайн обумовлюються певною технічною специфікою електронних музичних інструментів.

Проаналізувавши трикомпонентну комунікаційну побудову «композитор – виконавець – слухач», на основі якої сформувався класичний тип музичної культури, стверджуємо, що саме композитор дає імпульс творчому процесу. Створюючи музику, учень не тільки опановує технологію її творення, а й засвоює музичну мову, яка допомагає розкривати людські почуття у їхній повноті та протиріччях.

Суть творчого розвитку в сфері композиції полягає у створенні учнями власних мелодій та їх подальшій гармонізації. Завдяки технічним можливостям електронного музичного інструментарію, композиції школярів можуть бути кількох видів (можуть мати різну фактуру) залежно від режиму гри на синтезаторі. Основними режимами гри на електронному музичному інструменті є: Normal, Splitта гра з використанням автоакомпанементу.

Під час виконання музики в режимі Normal по всій клавіатурі звучить тембр тільки одного інструменту, тому гра на синтезаторі стає схожою на фортепіанну. Цей режим рекомендується використовувати для імітації звучання традиційних музичних інструментів чи окремих оркестрових груп [2, с. 63].

Режим Split передбачає поділ клавіатури синтезатора на дві частини, кожній з яких присвоюється власний тембр. Використовуючи цей режим гри можна показати дві контрастні фактурні побудови, наприклад бас та мелодію з підголосками, дві поліфонічні лінії голосоведення. У такому випадку, звучання синтезатора стає схожим на звучання ансамблю, який складається із двох тембрових груп, наприклад фортепіано та бас, флейта та група струнних, гобой та фагот [2, с. 64].

Режим гри за допомогою автоакомпанементу передбачає поряд із звучанням основного голосу, використання готових фактурних музично-ритмічних шаблонів (заготовок), які називають стилями. Стили автоакомпанементу нагадують звучання ансамблю чи оркестру і, зазвичай, складаються із кількох (максимум – восьми) доріжок, кожна з яких відповідає певному фактурному пласту і виконує ритмічно-гармонічну функцію акомпанементу. Наприклад, Drums – це доріжки ударних інструментів, Bass – доріжка на якій записано басову партію, яка є фундаментом усієї музичної побудови, Chords – доріжки де звучать акордові обернення ритмоформувальних інструментів (гітара, фортепіано), Pad – доріжка, звучання якої нагадує гармонічну педаль (зазвичай для неї використовують тембри струнних інструментів), Phrase – доріжка, на якій звучать короткі мелодично-підголоскові звороти, які урізноманітнюють композицію. Стили акомпанементу складаються із дво- або чотиритактових музичних фраз, які постійно повторюються. Зміни у звучанні стилю автоакомпанементу відбуваються через взяття виконавцем певної тональної послідовності гармонічних функцій (T-S-D-T).

Для того аби успішно використовувати режим гри з автоакомпанементом, учням необхідно мати знання про види акордів, їхні обернення, інтервальний склад, принципи побудови та вміння використовувати ці знання в процесі музикування на клавішному електронному синтезаторі.

Процес залучення дітей до композиторської діяльності полягає у виконанні найпростіших творчих завдань: придумати закінчення музичної фрази, гра у «запитання-відповідь» між учителем та учнем. Більш складними творчими завданнями є створення мелодії на задану гармонічну послідовність та власне гармонізація мелодії. Також різновидами такого завдання може бути створення композиції певної стильової чи жанрової належності.

Для того аби виконавець зміг донести звучання музичного твору до слухача, спочатку потрібно здійснити проект електронного аранжування композиції. У цьому випадку під поняттям «електронне аранжування» мається на увазі не просто перекладення партій музичного твору для іншого складу виконавців, а й визначення жанрово-стилістичного напрямку композиції, побудова структури фактури та форми твору, вибір режимів гри на електронному музичному інструменті, пошук потрібного стилю автоакомпанементу та вибір звукових тембрів, які найкраще підійдуть для вираження творчого задуму композитора.

Творчу діяльність школярів у процесі роботи над електронним аранжуванням умовно можна поділити на два етапи: перший – більш простий, коли робота над проектом здійснюється у взаємодії учня та вчителя. При цьому учень набуває необхідних знань та навичок, а також розуміння принципів побудови музичної форми, фактури, пошуку відповідних тембрів та стилів, тобто отримує досвід діяльності аранжувальника. Вчитель у ході цього процесу здійснює роль помічника, контролера та критика, який допомагає учневі аналізувати інтонаційний рух партій, фактурний виклад, зміну частин музичної форми, динамічний розвиток. Одним із важливих завдань педагога є вироблення в школяра навичок творчого підходу до електронних аранжувань музичних композицій. Спільні створення простих аранжувань, починаючи з вибору одного-двох тембрів, стають у деякій мірі вправами, попередньою підготовкою для наступного, більш складного етапу – самостійного створення учнем проекту електронного аранжування. Вищим різновидом цієї діяльності є створення власної композиції та втілення її у проекті електронного аранжування.

Працюючи над проектом електронного аранжування, учень має навчитись організовано та грамотно вибудовувати послідовність своїх дій. Порядок дій у цій роботі визначається принципом побудови проекту «від загального до часткового». Спочатку аналізуємо нотний текст твору, який потрібно проаранжувати, визначаємо його форму, виділяємо у ній розділи, впродовж яких фактура залишається у відносно незмінному вигляді. Форма твору може бути як одночастинною, так і ділити його на окремі частини, наприклад, куплет – приспів, окремі варіації, експозицію, середину та репризу. Потім потрібно підібрати відповідний режим гри на синтезаторі, який найбільш підходить для втілення фактури кожного розділу твору. Якщо перевагу віддається режиму гри без використання стилю автоакомпанементу, то потрібно підібрати тембри для голосів композиції та визначити їхнє регістрове розташування. При цьому іноді потрібно підкорегувати голосоведення – прибрати непотрібні перехрещення, занадто різкі верхи чи глибокі басові ноти. Якщо вибір зупинився на режимі гри з використанням автоакомпанементу, потрібно знайти відповідний стиль або ж самому його створити, визначити місця застосування його допоміжних елементів, відредагувати його партії та головну мелодичну лінію з метою досягнення їхньої органічної взаємодії в фактурі композиції [2, с. 76-77].

Музикування з використанням авто акомпанементу є тим способом гри, який найчастіше використовується під час навчання та є найбільш характерним для електронного музичного синтезатора. Робота з автоакомпанементом ґрунтується на маніпуляціях із фактурними заготовками – стилями.

Одним із видів творчої діяльності аранжувальника при роботі зі стилем автоакомпанементу є коректування його фактури. Найпростішим способом коректування фактури стилю є вимкнення окремих його партій (доріжок), що дозволяють зробити більшість сучасних електронних синтезаторів. Цей прийом дає можливість зробити фактуру стилю більш вільною. Також у кожній партії можна поміняти звучання тембру одного інструмента на інший, більш підходящий для озвучення композиції. Проте це слід робити, звертаючи увагу на характер звучання тембру, його регістр, артикуляцію, загальну доцільність цієї заміни [2, с. 76]. Ще одним варіантом корекції фактури є видалення певних партій та власноручний запис на їх місці своїх музично-ритмічних фраз. Найбільшою творчою можливістю аранжувальника при роботі зі стилем є запис та подальша редакція власного стилю автоакомпанементу. Завдяки використанню власного стилю автоакомпанементу в учня з'являється можливість досягнути не тільки органічної взаємодії мелодії та супроводу, а й показати оригінальність музичної фактури та художнього образу загалом.

Окрім стилів автоакомпанементу в пам'яті синтезатора зберігаються сотні звукових тембрів різноманітних інструментів, за допомогою яких учень вибудовує звучання музичної композиції. Всі інструменти, звучання яких записано в пам'ять синтезатора, також поділені на банки звуків залежно від своїх темброво-акустичних характеристик. Тут можна знайти

інструменти симфонічного оркестру, естрадно-джазового ансамблю та навіть електронні тембри інструментів, які не мають фізичних аналогів. Доречність використання в проекті електронного аранжування будь-якого тембру із банку звуків синтезатора визначається певними акустичними характеристиками його звучання.

У процесі створення проекту електронного аранжування учні можуть виконувати такі види творчих завдань:

- створення аранжування на задану мелодію та акордову «цифровку» (гармонічну послідовність). У цьому випадку учень вибирає тембр для проведення мелодії, а також займається підбором відповідного стилю автоакомпанементу.

- аранжування музичного твору, який записаний у вигляді фортепіанного клавіру. Тут мається на увазі підбір тембрів для кожного голосу партитури.

- «формотворче» аранжування. Педагог підбирає дво- чи три частинну музичну композицію; завдання учня – проаналізувати твір, виділити його частини та підібрати для кожної із них тембри, які найбільш підходять для їх озвучення.

- «порівняльне аранжування». Різним учням учитель пропонує створити проект електронного аранжування одного музичного твору. В результаті відбувається порівняння різних аранжувань для виявлення більш досконалого та оригінального з музично-образної точки зору.

- аранжування власних композицій. Цей вид завдання передбачає створення учнем своєї власної композиції та подальше її втілення у проекті електронного аранжування.

Звукорежисура – ще один із видів творчої діяльності школярів у процесі музикування на електронних клавішних інструментах. Предметом цієї діяльності є створення віртуального звукового середовища на основі таких звукорежисерських можливостей: регулювання рівня гучності сигналу, його розміщення по панорамі, використання різноманітних просторово-часових та частотно-динамічних ефектів.

Віртуальне акустика являє собою тривимірну звукову проекцію, яка імітує певний фізичний простір та містить такі параметри, як глибину, ширину та висоту звучання. Під глибиною звучання мається на увазі створення звукорежисером віртуальних акустичних планів – середовищ, у яких кожен інструмент чи елемент аранжування знаходяться у власному звуковому просторі. Глибина («різноплановість») віртуального акустичного простору формується за допомогою таких звукових ефектів як реверберація, ефекти модуляції (хорус, фленджер), а також частково регулюванням рівня сигналу та частотною корекцією.

Функція панорамування відповідає за розташування елементів електронного аранжування по ширині звукової картини та дозволяє знайти кожному інструменту його місце згідно значущості у музичній композиції. Тобто, мелодію та, наприклад, бас і барабани в естрадній музиці завжди залишають у центрі звукового плану, підголоски чи акомпануючі ритмо-гармонічні фрази панорамують праворуч чи ліворуч від центру, гармонічні педалі чи синтезаторні підклади, зазвичай, розташовують ще далі від центру звучання. Такий прийом дозволяє розташувати кожну партію на найбільш підходяще їй місце по ширині звукової картини, а також уникнути частотних та смислово-образних конфліктів між інструментами та зробити звучання більш «широкоформатним».

Із параметром висоти звучання у тривимірній віртуальній звуковій проекції асоціюється спектрально-частотна звукорежисерська складова. Процес роботи із частотними характеристиками інструментів називається еквалізацією. Еквалізація елементів електронного аранжування дозволяє зробити звучання інструментів чистим, чітким та більш об'ємним, а також знайти їм найбільш правильне місце розташування згідно частотного діапазону. Еквалайзери, які є у електронних синтезаторах не є дуже гнучкими в налаштуваннях, тому робота з ними фактично зводиться до двох процесів: додати більше високих частот і зробити звук яскравішим, пронизливішим, або ж навпаки – додати низьких частот і зробити звучання більш глухим, нерозбірливим.

Для отримання навичок роботи звукорежисера педагог може запропонувати учневі такі творчі завдання: розташування елементів електронного аранжування у віртуальному звуковому просторі, використовуючи ефекти реверберації та модуляції, можливості панорамування партій, а також їх мінімальну частотну корекцію.

Виконуючи функцію музичного програміста, учень маніпулює параметрами, які відносяться як до виконавської, так і до творчої його діяльності. Під час створення власного стилю автоакомпанементу чи редагування електронного проекту аранжування школяр не завжди має змогу налаштувати деякі параметри звучання в режимі реального часу. У такому випадку вносити зміну в параметри звучання дозволяє електронний протокол зв'язку MIDI.

MIDI (Musical Instrument Digital Interface – цифровий інтерфейс музичних інструментів) – стандарт передачі інформації, який дозволяє комутувати між собою електронні музичні інструменти, комп'ютер та інше MIDI-сумісне обладнання, здійснювати з одного інструменту управління іншими та програмувати його MIDI-контролери [5]. Найчастіше програмування контролерів відбувається в секвенсорі інструмента при редагуванні проекту електронного аранжування чи створенні власного стилю автоакомпанементу. Програмування контролерів використовується для досягнення звукових ефектів, які неможливо відтворити в режимі реального часу внаслідок відсутності відповідних апаратних (фізичних) засобів керування.

Одним із ефектів, де застосовується програмування контролерів, є наростання чи згасання гучності звуку. Його використовують для надання динамічного окрасу партії струнних, синтетичних підкладів чи для «роздування» партій духових інструментів. Наприклад, у проекті аранжування є довгі витримані акорди струнних, які тривають повний такт. Для того щоб зробити плавне згасання акорду, на початку звучання нот та на кожній восьмій тривалості такту вводимо MIDI-повідомлення контролера CC11:Expression у такій числовій послідовності: 90-81-72-63-54-45-36-27. Таке застосування контролера створить ефект поступового згасання гучності акорду. Для того, щоб «роздути» звук, наприклад партію мідних духових, потрібно вводити числові значення контролера CC11: Expression у порядку зростання числових значень.

Ще одним із ефектів, які програмуються за допомогою контролера є ефект «ритмічного панорамування». Використовуючи контролер CC10:Panу партії, яка виконує ритмо-гармонічну функцію вводимо числові послідовності від 0 до 127 на основі її ритмічного малюнку. Тобто, якщо в партії переважають восьмі тривалості, то значення вводимо перед ними, якщо четвертні – то перед четвертними нотами. Внаслідок цього створюється ефект ритмічного переміщення звуку по ширині звучання. Також цей прийом доречно буде використати із протяжними звуками, наприклад гармонічною педаллю. У цьому випадку вводимо різні числові значення контролера на основі певного ритму (восьмих, шістнадцятих, тріолей) рухаючись від 0 до 127 та навпаки. Таке застосування контролера створить ефект звучання, яке «перетікає» із одного стереоканалу в інший [1].

Для більш зручної роботи із програмуванням контролерів доцільніше використовувати секвенсор цифрової звукової робочої станції (DAW – Digital Audio Workstation) – спеціалізованої комп'ютерної системи, яка призначена для запису, зберігання, редагування та відтворення цифрового звуку. Робоче середовище цифрової звукової робочої станції є більш зручним для редакції MIDI-проекту, тому оптимальним варіантом творчого процесу буде створення та запис композиції за допомогою електронного синтезатора з наступною його редакцією засобами звукової робочої станції.

Синтез звуку є однією із особливостей електронних музичних інструментів, завдяки якій можна отримати звучання, яке неможливо відтворити, використовуючи традиційні музичні інструменти. У навчальних напівпрофесійних моделях електронних клавішних синтезаторів використовується такий вид звукового синтезу як моделювальний субтрактивний (віднімальний) синтез. У цьому виді синтезу звукова хвиля довільної форми змінює своє темброве забарвлення, проходячи через різноманітні фільтри, обвідні генераторів та процесори ефектів. Процес синтезу звуку при музикуванні на електронних клавішних синтезаторах відбувається не з самого початку. Створюючи новий тембр, учні використовують наявні в пам'яті інструменту заводські зразки звучання, які набувають нового тембрового забарвлення шляхом зміни параметрів ADSR-обвідної, частотної корекції та використання різноманітних ефектів.

За допомогою зміни параметрів ADSR-обвідної звучання тембру можна зробити гострішим або м'якшим (параметр Attack), зробити його різким чи округлим (параметр Decay), довгим чи короткотривалим (параметр Sustain), таким, що несподівано обривається

чи повільно згасаючим (параметр Release). Частотна корекція дозволяє надати новому тембру потрібну кількість яскравості чи матовості, а виконавські регулятори – певну інтонаційну характерність [2, с. 109].

Створені за допомогою звукового синтезу тембри при використанні у проекті електронного аранжування можуть виконувати такі функції: 1) фактурна; 2) формотворча; 3) асоціативно колористична. Вкраплення у музичну композицію синтезованих тембрів дасть змогу учням зробити її більш оригінальною та цікавою, адже поява нового звуку змушує слухача зосередити свою увагу на його звучанні. Важливо зазначити й те, що використовувати синтезовані звуки слід у відповідності до художньо-творчого задуму автора проекту електронного аранжування. Впровадження синтезованих тембрів набуде ефективності в тому випадку, коли їх використання сприяє вирішенню художньо-творчих завдань, а продукт синтезу гармонійно взаємодіє із іншими елементами музичної фактури.

Отже, на основі вищевикладеного можна зробити висновок, що музично-творча діяльність із використанням електронного музичного інструментарію є полікомпонентною структурною побудовою, яка охоплює діяльність композитора, аранжувальника, звукорежисера, музичного програміста та саунддизайнера. Усі компоненти цієї структури, виражені у видах діяльності, взаємопов'язані між собою, сприяють ефективному розвитку музично-творчих здібностей учнів, закріпленню нових знань із теорії музики, гармонії, правил побудови музичної композиції, принципів інструментування та аранжування, дають можливість яскраво розкрити творчий потенціал школярів та отримати емоційне задоволення від результатів творчого процесу.

Список використаних джерел

1. Зуев Б. Секреты аранжировки MIDI-композиций [Электронный ресурс] / Б. Зуев. – Режим доступа :<http://cubes.pnz.ru/art/zuev1.html>
2. Красильников И.М. Методика обучения игре на клавишном синтезаторе / И.М. Красильников. – Москва : Библиотечка журнала «Искусство в школе». – Вып. 9. – 2007. – 205 с.
3. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И.М. Красильников. – Дубна : Феникс+, 2007. – 496 с.
4. Рибніков О.М. Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті [Електронний ресурс] / О.М. Рибніков. – Режим доступа :<http://scaspee.com/6/post/2013/01/rybnikov-om-the-usage-of-the-digital-musical-instrumentsininclusive-education.html>
5. MIDI [Електронний ресурс] / Матеріал з Вікіпедії. – Режим доступа : <https://uk.wikipedia.org/wiki/MIDI>

The use of digital technologies in everyday life, education and industry is an integral part of current society. Digital musical technologies are introduced in the sphere of musical pedagogy by the different levels – from primary to higher education. Using of digital musical instruments in educational process is a powerful preference, because in addition to fulfillment occupation, the teacher has an opportunity to involve the pupils to another kinds of activities which promote the development of their creative abilities.

The analysis of scientific sources which are devoted to the subjects of using digital musical instruments in musical education, let us confirm that both foreign and Ukrainian researchers work at questions of using digital technologies in musical pedagogy. Especially, H. Yuferova investigates the problems of using musical-computers technologies in vocational training, I. Stetsiuk – the process of development and improving technique – fulfillment opportunities of the digital keyboards, O. Rybnikov – forming readiness of a future teacher of Music to the use of digital musical instruments in his professional work. But the use of musical set of instruments in educational process of primary specialized art educational institution is not investigated enough; this determines the urgency of the research.

The object of the article is the substantiality and opening of the structure of a musical-creative occupation to form the basis of digital musical set of instruments, and also the analysis of its structural components. The structure of musical-creative occupation contains the following components: creative, performing and hearing. The author focuses on the consideration and analysis of the creative component. At the same time the pupil has the opportunity to act as a composer, an arranger, a soundman, a music programmer

and a sound producer during the creative occupation by the use of digital musical set of instruments. The author proposes tentative creative tasks to every kind of activities for effective development of pupils' creative abilities.

All the components of pupils' creative activity using digital musical instruments are interconnected and help to fix new knowledge of music theory, harmony, rules of construction of the musical composition, principles of instrumentation and arrangement, getting experience in the sphere of sound producing, music programming and the creation of new musical timbres, they give the opportunity to reveal pupils' creative potential and get emotional satisfaction from the results of the creative process.

Key words: creativity, development of creative abilities, electronic keyboard synthesizer, types of musical creativity, keyboard player.

УДК 781.24.004 (075.8)

Василь Олійник
Vasyl Oliinyk

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТА АРАНЖУВАННЯ»

CURRENT ISSUES OF TEACHING THE SUBJECT «COMPUTER MODELLING AND ARRANGEMENT»

У статті висвітлюються науково-методичні основи викладання навчальної дисципліни «Комп'ютерне моделювання та аранжування»; аналізуються актуальні питання, пов'язані із моделюванням та аранжуванням у комп'ютерному класі. З'ясовано, що підготовка якісної фонограми музичної композиції – це робота творча, тому що навіть при умові, коли основна думка композитора, загальні контури (мається на увазі мелодика, гармонія) залишаються незмінними, все одно аранжувальник вносить щось своє, індивідуальне.

Ключові слова: аранжування, інформаційно-комп'ютерні технології, комп'ютерний музикант, акомпанемент, музична композиція.

Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, форм і методів пізнавальної діяльності студентів. Сьогодні актуальною стала потреба розвитку музичної освіти в комплексі із сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями, які дають змогу інтенсифікувати навчально-виховний процес, підвищити кваліфікацію освітян, саморозвиватися і самоорганізувати особистість, а комп'ютерні програми навчального змісту значно збагачують музичні заняття, роблять їх змістовними, суттєво підвищуючи ефективність роботи педагога. Із впровадженням таких програм мистецька освіта доповнюється не лише знаннями технічних можливостей комп'ютерних технологій, а й науково-методичними дослідженнями їх практичного застосування.

Природно, що потреби розвитку музичного мистецтва та комп'ютеризації освітніх програм певною мірою впливають на структурні зміни в підготовці професійних кадрів та реорганізацію всієї освітньої системи, а глобальна комунікація і зростання рівня мобільності суспільства відіграють стимулюючу роль в розробленні навчальних програм із використанням засобів сучасних інформаційних технологій.

Сьогодні питання використання інформаційно-комп'ютерних технологій для вирішення завдань підвищення кваліфікації педагогів є справді актуальним і проблемним. Сучасне

навчання й виховання активної та самостійної творчої особистості, конкурентноспроможної в умовах інформаційного суспільства, вимагає від педагога не лише навчити студентів самостійно працювати з комп'ютером, а й формувати у них потребу самостійно здобувати знання, грамотно, продумано розпоряджатися часом, вільно орієнтуватися у величезних потоках інформації. Адже сучасні інформаційні та комп'ютерні технології надають широкі можливості розв'язання найрізноманітніших задач методом інформаційного моделювання, пов'язуючи технічні можливості комп'ютера з розумом і творчістю людини. Тому питання використання інформаційних та комп'ютерних технологій в музиці, на наш погляд, має стати пріоритетним напрямком у підготовці майбутніх вчителів музики.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про постійну увагу дослідників до проблеми використання вчителями музики інформаційно-комп'ютерних технологій (О. Чайковська, В. Біблер, Л. Ващенко, З. Гельман, О. Оніщенко, Н. Миропольська). Але незважаючи на значну кількість опублікованих праць, означену проблему не можна вважати вивченою в достатній мірі. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого розвитку, оскільки майже всі ці науково-методичні роботи фактично напряму не торкаються питань, пов'язаних з моделюванням та аранжуванням в комп'ютерному класі.

Мета статті – висвітлити науково-методичні основи викладання навчальної дисципліни «Комп'ютерне моделювання та аранжування» та визначити коло проблемних питань, пов'язаних із моделюванням та аранжуванням в комп'ютерному класі.

Програма навчальної дисципліни «Комп'ютерне моделювання та аранжування» розрахована на студентів мистецьких факультетів, які мають базову музичну освіту, пройшли курс загальної інформатики і бажають оволодіти основами теорії і практики комп'ютерного моделювання та аранжування музичних творів, тобто, вперше вирішили за допомогою комп'ютера реалізувати свої творчі можливості. І хоча більшість із них не володіють ні практичним, ні теоретичним досвідом аранжувальника, після певної теоретичної підготовки зможуть, як правило, зробити досить цікаві проекти.

Вироблення у студентів навичок комп'ютерного моделювання та аранжування має складати головну сутність музично-теоретичних занять у комп'ютерному класі. «Комп'ютерне моделювання та аранжування» як навчальна дисципліна, обростаючи в ході свого становлення широким колом музично-технологічних, культурологічних та естетичних категорій, сьогодні переростає рамки, власне, аранжування як окремо взятої теоретично-практичної дисципліни. В такому розширеному творчо-орієнтованому виді вона замикає на собі практично все коло знань про процес створення музики.

Насамперед, підготовка якісної фонограми музичної композиції – це робота творча, тому що навіть при умові, коли основна думка композитора, загальні контури (мається на увазі мелодика, гармонія) залишаються незмінними, все одно аранжувальник вносить щось своє, індивідуальне. Це може бути і оригінальний акомпанемент, цікаві модуляції тощо. До того ж, аранжувальник має володіти основами композиторської техніки та навичками голосоведення, йому потрібне художнє відчуття та більш глибоке знання законів гармонії, поліфонії, не кажучи вже про хороше знання конструктивних особливостей всіх музичних інструментів, їх художньо-виражальні можливості та специфічний колорит звучання. Також кожен аранжувальник повинен уміти пристосовувати уже готовий нотний матеріал до своїх потреб. Наприклад, використовуючи в роботі готову партитуру, потрібно уміти, якщо виникне потреба, спростити (або навпаки, ускладнити) її фактуру, ввести додаткові партії, замінити один інструмент іншим, перетранспонувати твір в іншу тональність тощо.

У цьому випадку кардинально змінюється роль викладача: із джерела ретранслятора знань він поступово перетворюється на художнього керівника, який постійно стимулює творчу роботу своїх студентів, спрямовує її відповідно до їхнього рівня підготовки й особистих інтересів, а також контролює технологічну та художньо-естетичну якість виконаних робіт, і надає конструктивні поради у цій частині їхньої творчої праці [2, с.46].

Перші заняття, як правило, лекційні. Їхня мета – зацікавити студентів, захопити їх процесом творчості, навести яскраві, переконливі докази практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у своїй подальшій професійній діяльності. Дуже добре, якщо будуть продемонстровані найкращі зразки студентських робіт минулих років, а ще краще, якщо ці роботи представлятимуть самі автори – студенти-старшокурсники.

Під час практичних занять у студентів слід формувати такі інформаційно-комунікативні компетенції:

- творчий підхід до вивчення композиційних закономірностей та принципів аранжування;
- моделювати процеси аранжування;
- формувати інформаційну культуру студентів;
- уміти ефективно шукати, оцінювати та використовувати віднайдену інформацію;
- у пошуковій формі експериментувати та самостійно виявляти залежність тембрального звучання композиції від унісонного поєднання в ансамблі декількох музичних інструментів;
- уміння генерувати ті знання, які необхідні аранжувальнику в його повсякденному житті.

Під час практичних та лабораторних заняттях викладач має постійно створювати умови для розвитку у студентів творчих здібностей та практичних навичок аранжувальника, розвивати у них самостійність і свідому самооцінку своєї праці. Такі заняття завжди плануються за принципом – від простого до складного.

Перший, найпростіший крок – це запис музичної композиції із підготовленої викладачем партитури, в якій до кожної оркестрової партії пропонується певний музичний інструмент і його параметри. Звичайно, такий вид роботи мало чим нагадує творчий процес. Насправді, це лише чисто механічне засвоєння початкових навичок аранжувальника. Наступний крок трохи складніший – для роботи над музичною композицією студент має із запропонованого клавiру самостійно підготувати партитуру майбутньої фонограми, на свій смак підібрати музичні інструменти, виставити їхні параметри, відредагувати динаміку кожної інструментальної партії та всієї композиції взагалі. Як правило, для такого виду роботи викладач підбирає розширені клавiри з багатим наповненням, де була б цікава басова партія з повним акомпанементом, різноманітні підголоски тощо. Після успішного виконання цих завдань студенти приступають до наступного, набагато складнішого творчого етапу. Для аранжування їм пропонується нотний текст, де фіксується лише одноголосна мелодія, а гармонія і бас позначаються цифровими символами. Маючи справу з таким видом нотного запису, студент-аранжувальник уже самостійно прописує ту чи іншу структуру інструментальної композиції: додає партію баса, формує ритмогармонічну основу і може на свій розсуд ввести до супроводу елементи поліфонії, педалізації тощо.

Слід зауважити, що аранжувальнику дуже важливо уміти готувати ритмогармонічну частину музичної композиції, де середні голоси, які визначають гармонічні функції, при взаємодії з басом утворюють певний вид структури ритмогармонічного супроводу, на який і опирається основна мелодія. Процес підготовки такої гармонічної основи починається, як правило, із басової партії (особливо коли вона недостатньо чітко викладена в оригіналі або не відповідає вибраній аранжувальником ритмічній схемі), а вже потім виставляється загальна ритмічна схема, яка, об'єднавши в своїх рамках гармонію і бас, формує певну структуру ритмогармонічного супроводу.

І останній, надзвичайно відповідальний крок студента-аранжувальника – це підготовка інструментального супроводу для вокальної композиції, який має свою специфіку та особливості, пов'язані з тим, що така мінусова фонограма, на відміну від інструментальної, має повною мірою допомогати вокалістам якнайкраще розкрити свої потенційні можливості. Насамперед, аранжувальнику потрібно підібрати тональність, яка б в теситурному відношенні сприяла реальним можливостям вокалістів. Разом з тим, інколи виникає така ситуація, коли вибрана тональність для вокаліста може виявитись не зовсім «зручною» для аранжувальника (особливо коли там велика кількість ключових знаків). Слід зазначити, що не дивлячись на всі

такі незручності, в підсумку перевага у виборі тональності завжди залишається за вокалістом. В такому випадку аранжувальник працює над фонограмою у зручній для нього тональності, а потім, використовуючи переваги MIDI-формату, транспонує її у зручну для вокаліста.

Відомо, що перед початком роботи над партитурою для інструментального супроводу вокалу аранжувальник має підготувати оригінал цієї пісні, тобто, уважно проаналізувати його і пристосувати для викладу інструментальними засобами. Це пов'язано з тим, що значна частина вокальних супроводів в оригіналі подається у перекладенні для фортепіано, баяна, гітари тощо.

Під час роботи над партитурою найчастіше трапляються такі види інструментального супроводу вокалу:

- інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії;
- інструментальний супровід без дублювання вокальної партії;
- комбінований (змішаний) інструментальний супровід [1, с. 10].

Тепер більш детально зупинимось на кожному із цих видів та розглянемо їх характерні особливості.

Інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії – це супровід, де на протязі усього звучання вокальна партія дублюється одним, або декількома музичними інструментами. Якщо аранжувальник зупинив свій вибір на інструментальному супроводі із дублюванням вокалу, то в такому випадку йому необхідно враховувати один суттєвий недолік цього виду. Справа в тому, що вокалісти досить часто люблять більш вільну інтерпретацію ритмічного малюнку мелодії, ніж це зафіксовано в оригіналі. І тоді ритмічний малюнок вокальної партії явно не співпадає з партією дублюючого музичного інструмента, що, безперечно, значно погіршує загальне враження, позбавляє твір певної виразності.

Інструментальний супровід без дублювання вокальної партії – це супровід, де мелодія пісні подається лише вокальними засобами, а інструментальні засоби зосереджені на підтримці різних елементів музичної фактури супроводу. Слід зазначити, що на практиці аранжувальники найчастіше надають перевагу саме інструментальному супроводу без дублювання вокалу. Пояснюється це тим, що такий інструментальний супровід дає вокалісту можливість не лише вільно інтерпретувати ритмічний малюнок вокальної партії, але й не наражатися на небезпеку нівелювання тембру його голосу дублюючим інструментом.

Інколи інструментальний супровід без дублювання вокальної партії може являти собою лише ритмічно-гармонічну основу, де найчастіше використовується ритмічна секція ансамблю (контрабас, гітара, фортепіано акомпануюча кобза, цимбали тощо).

Існує ще один вид інструментального супроводу – комбінований, або так званий мішаний, де вокальна партія по чергово підтримується першим (з дублюванням вокалу) або другим (без дублювання вокалу) видом інструментального супроводу. Це означає, що на протязі звучання всієї вокальної партії окремі її фрагменти можуть підтримуватися інструментальним супроводом із дублюванням, а інші – без дублювання.

Комбінований вид інструментального супроводу найчастіше використовується під час аранжування пісень, структура яких складається із заспіву та приспіву. Тут заспів найчастіше виконується без дублювання інструментальної партії, а приспів – із дублюванням.

Слід зазначити, що всі три види інструментального супроводу вокального твору мають право на життя. Завдання аранжувальника полягає лише в глибоко продуманій, завчасно спланованій організації структури музичної фактури інструментального супроводу, що являється одним із головних елементів для створення найбільш оптимальних умов для звучання вокальної партії.

Будь-який із розглянутих видів інструментального супроводу може бути викладеним у стисnutій, або в розгорнутій формі викладу музичного матеріалу вокального твору, який ми плануємо аранжувати.

Стисла форма викладу музичного матеріалу – це виклад, коли інструментальний супровід постійно повторюється у кожному вокальному проведенні. Така форма не передбачає будь-яких варіантів зміни музичної фактури.

Розгорнута форма викладу музичного матеріалу являє собою аранжування, де кожне вокальне проведення має свій, самостійний інструментальний супровід. Така форма вже може мати декілька варіантів інструментального супроводу, в основі якого лежить постійна зміна і розвиток музичної фактури, що дає можливість значно збагатити і урізноманітнити звучання ансамблю, сприяти більш повному і глибокому розкриттю емоційно-виражальних засобів вокального твору [1, с. 16].

Музичний матеріал вокальних композицій завжди пов'язаний з літературним текстом, який виражає не лише характер, зміст і жанрову направленість тієї чи іншої пісні, але й відіграє певну роль в організації її музичної форми. Таким чином, аранжування будь-якої вокальної композиції пов'язане не лише із її конкретною музичною формою, але й із кількістю вокальних проведень (відповідно до літературного тексту) та інструментальними проведеннями (вступ, інтерлюдії, епізоди, закінчення).

Саме завдяки сукупності названих чинників аранжувальник має можливість створювати різноманітні структурні схеми інструментального супроводу вокальних композицій, які допомагатимуть краще розкрити драматургічний взаємозв'язок між вокальними та інструментальними проведеннями і визначатимуть порядок їх чергування.

Звичайно, такі перші демонстраційні студентські музичні проекти, як правило, не претендують на якусь складність, оригінальність чи хітовість. Тут головна мета – продемонструвати технологічні прийоми роботи з музичним матеріалом. Але при систематичній і наполегливій праці грамотність таких творчих робіт буде постійно підвищуватися, і врешті решт стане усвідомленою органічною частиною їхнього музичного мислення.

Значною підмогою аранжувальникам можуть слугувати синтезатори з автоакомпанементом та комп'ютерні програми подібного напрямку, в яких запрограмовано набір аранжувальних шаблонів, на основі яких і створюють партії акомпанементу.

Такі автоакомпанементи можна умовно розділити на чотири групи:

- акомпанемент мелодичної лінії (контрапункт, підголоски тощо);
- акомпанемент акордами чи арпеджіо (гітара, рояль тощо);
- бас-акомпанемент в нижньому регістрі;
- акомпанемент групи ударних інструментів.

Для практичних занять можна використовувати комп'ютерні програми Cubase SX та Band-in-a-box. Спочатку майбутні аранжувальники знайомляться з основними функціями звукової карти, MIDI-форматом та його інтерфейсом, найбільш вживаними звуковими ефектами, а також отримують конкретні практичні рекомендації для роботи з універсальними музичними редакторами Cubase SX та Band-in-a-box, які дають можливість працювати з музикою і звуком на всіх етапах створення композиції. Отже, маючи у своєму розпорядженні сучасний комп'ютер з хорошою звуковою картою, MIDI-клавіатуру і мікрофон, можна прописати мелодію, гармонізувати і аранжувати твір, підібрати до нього цікаві звуки, додати різні ефекти, зробити мастерінг, підготувати альбом для запису на звукові носії. Під час роботи з проектом у MIDI-форматі студентам дуже важливо засвоїти п'ять основних переваг цього формату:

1. Під час запису повідомлень можна грати на MIDI-клавіатурі в значно повільнішому темпі, ніж вимагається для виконання конкретного твору, а відтворювати цей запис – швидше. В підсумку музикант, який навіть не володіє сильними технічними навиками гри на музичному інструменті, справиться з будь-якою композицією.

2. З метою усунення допущених помилок, записаний матеріал можна редагувати.

3. Можна записати відразу не всю партію, а лише певну частину (період). Наприклад, можна записати один куплет з приспівом, а потім це все скопіювати необхідну кількість разів.

4. Можна по чергово прописати кожну партію окремо, а вже потім скомпонувати музичний твір як одне ціле.

5. У невеликому за об'ємом пристрої можна зберігати велику кількість готового матеріалу (композицій). Адже MIDI-повідомлення передають не самі звуки, а лише команди для їх виконання, і тому займають дуже мало місця [3, с. 36].

Програма Band-in-a-Box (в перекладі з англійської «Ансамбль в шкатулці») – це, по суті, комп'ютерний синтезатор з функціями автоаккомпанементу, за допомогою якого виконавець може досить успішно замінити собою оркестр із чотирьох-п'яти, а інколи і більше інструментів. В народі такі синтезатори жартома називають «самограйками». В технічному плані функція «самограйки» працює досить просто. На протязі декількох тактів створюється спеціальний шаблон (стиль), який зациклюється в луп (коло) і автоматично транспонується у відповідності до підбраного на клавіатурі акорду. Така програма корисна і цікава як професіоналам, так і любителям.

Програма Band-in-a-Box працює за таким принципом: використовуючи стандартні позначення (наприклад, C, Fm тощо), в робочому полі послідовно виставляються акорди майбутньої композиції, а в окремому вікні вибирається потрібний стиль. Це може бути класика, джаз, рок полька, вальс, блюз, твіст або навіть щось конкретніше (наприклад, повільний фокстрот в дусі тридцятих років). В пам'яті програми Band-in-a-Box, як правило, існує досить великий вибір різноманітних стилів та звуків. Вважається, чим більша кількість стилів в наявності, тим кращий автоаккомпанемент можна підібрати до музичної композиції.

По завершенню введення акордів та налаштування стилю, програма генерує акомпануючі партії відразу для всієї п'єси і для всіх інструментів. Щоб акомпанемент композиції був не дуже одноманітним, програма має два варіанти (модифікації) стилів. Такі модифікації (або варіації стилю) застосовуються, наприклад, коли звучить вся п'єса, але хочеться, щоб куплет і приспів трохи відрізнялися один від одного, або другий куплет трохи відрізнявся від першого.

У програмі Band-in-a-Box існує можливість імпортувати та експортувати MIDI-файли. Наприклад, будь-яку підготовлену акордову схему кромпозиції можна зберегти у форматі стандартного MIDI-файлу, а потім її відредагувати іншими, більш потужними програмами (Cubes SX, Sonar тощо), які дають можливість більш детально змінювати ритмічний малюнок (паузи, синкопи) та дописувати цікаві інструментальні партії до створеного акомпанементу.

Отже, сьогодні можна багато дискутувати з приводу ефективності інформаційних технологій у навчальному процесі, але не використовувати їх не маємо права. Адже саме можливості сучасного уроку музики і системи освіти взагалі значно розширюються завдяки використанню мультимедійних технологій.

Автор має надію, що висвітлений матеріал щодо роботи з музичними редакторами Cubes SX та Band-in-a-box сприятиме ефективнішій фаховій підготовці студентів мистецьких факультетів. Адже завдячуючи комп'ютерному прогресу на сьогодні музикант будь-якого рівня підготовки (в тому числі і початкового) ретельно опрацювавши початковий матеріал, за допомогою комп'ютера зможе прописати хоча б не складну фонограму і таким чином реалізувати себе як аранжувальника. Для одних це стане першим кроком до участі в такій творчій роботі, а для інших, можливо, поштовхом для майбутньої професійної діяльності.

Виготовлення студентами таких творчих робіт є ефективним методом для підтримки їхньої навчальної активності і створює умови для досить ґрунтовного оволодіння знаннями і навичками аранжувальника. Таким чином є можливість перевести студента з категорії пасивного слухача у більш високу – активного виконавця. Студенти, для яких написання фонограм є світом захоплень та майбутнім фахом, ще під час навчання мають змогу своєї професійної реалізації.

Потрібно завжди пам'ятати, що комп'ютерний музикант – це спеціаліст широкого профілю. Специфіка його роботи вимагає цілковитої універсальності. Адже він поєднує декілька професій: композитор, аранжувальник, звукорежисер. Причому, чим впевненіше він буде володіти всіма цими видами роботи, тим цікавішим буде кінцевий результат.

Звичайно, тут не порушено ще багато питань, які можуть з'явитися у майбутній практичній діяльності, проте і викладеного матеріалу цілком достатньо для початку плідної роботи і, у разі потреби, подальшого самостійного удосконалення роботи як із вказаними музичними редакторами, так і з мультимедійними технологіями взагалі.

Отже, аранжування вимагає творчого підходу, різного у кожному конкретному випадку. Головне – не треба боятися труднощів, сміливо експериментувати. Можливо саме цей вид музичної діяльності запам'ятається студентам на все життя, а те зерно, яке зародилось в процесі створення музичного проекту, переросте у професійне ставлення до творчої діяльності майбутнього аранжувальника. І саме головне, студенти мають зрозуміти, що в університеті їм ніхто не дасть знань на все життя, що частина отриманих ними професійних знань, особливо в галузі комп'ютерних наук, може застаріти вже до моменту отримання диплома, що їм доведеться вчитися все життя, якщо вони не хочуть залишатися на задвірках своєї професії.

Список використаних джерел

1. Браславский Д. Аранжировка сопровождения вокала для инструментальных ансамблей / Д. Браславский. – Москва, «Советская Россия», 1983. – 76 с.
2. Горемичкін А. Основи музичної мови / А. Горемичкін. – Мелітополь, 2005. – 245 с.
3. Петелин Р. Cubase SX. Запись редактирование музыки Секреты мастерства / Р. Петелин, Ю. Петелин. – Санкт-Петербург, 2003. – 732 с.

Today the need of development of musical education in the combination of modern and computer technologies is of current interest. These technologies provide excellent opportunities for intensification of the educational process, for teacher's training, self-development and self-organization of the person. Computer software of training content enriches music classes significantly, makes them meaningful and increases the effectiveness of teacher's work.

In the article the scientific and methodological foundations of teaching computer modelling and arrangements are clarified and important questions connected with modelling and arrangements in the computer lab are analyzed.

It is found that the preparation of qualitative soundtrack of musical composition is a creative work because if the basic idea of the composer, the general contours (the melody, harmony) remain unchanged, still arranger brings something different, individual. It may be accompanied by an original, interesting modulation etc. In addition, the arranger must know the basics of composing techniques and have skills in voice, it is also required to have an artistic feeling and deeper knowledge of the laws of harmony, polyphony and good knowledge of the design features of all musical instruments, their artistic and expressive possibilities and the specificity of their sound.

Key words: *arrangement, information and computer technology, computer musician, accompaniment, musical composition.*

УДК 37.011.3-051:78

Тарас Пухальський
Taras Pukhalskyi

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ COMPONENT STRUCTURE OF MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

У статті здійснено аналіз наукової літератури з питань професійної компетентності майбутнього вчителя музики та на основі проведеного дослідження обґрунтовано структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музики як цілісного поєднання чотирьох основних компонентів: особистісного, когнітивного, діяльнісного та акмеологічного.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, вчитель музики, професійна діяльність, акмеологічний підхід.

Модернізація сучасної освіти України нерозривно пов'язана із інтеграцією нових наукових підходів в галузі професійної освіти, одним із яких є компетентнісний. Перехід від традиційної академічної освіти до компетентнісної процес тривалий і складний в силу специфіки кожної з професій. Тому питання формування професійної компетентності надважливе у підготовці кваліфікованого і конкурентоспроможного вчителя музики і потребує детальної наукової розробки.

Науковим підґрунтям вирішення окресленої проблеми стали роботи Л. Арчажникової, Н. Гродзенської, Л. Масол, В. Медушевського, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Теплової, В. Шацької, О. Щолокової та ін. Питання структури професійної компетентності учителя музики знайшло відображення у дослідженнях М. Михаськової, І. Полубояриної, Т. Пляченко, Є. Проворової, С. Світайло та ін., проте компонентна структура професійної компетентності вчителя музики ще не отримала належної наукової розробки, чим зумовила актуальність нашого дослідження.

Мета і завдання статті – обґрунтувати компонентну структуру професійної компетентності вчителя музики.

На основі проведеного аналізу структурних елементів професійної компетентності педагога та врахованої специфіки професійної діяльності вчителів музики, пропонуємо таку структуру, за якою професійна компетентність учителя музики реалізується у чотирьох компонентах: особистісному, когнітивному, діяльнісному та акмеологічному.

Центром нашої структури є особистість учителя музики, яка передусім формується в активній діяльності, в процесі якої виявляються та одночасно розвиваються особистісні якості, здібності, вміння, навички (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Усі властивості особистості виявлені чи набуті в процесі діяльності зазнають постійних змін, інтеграції, взаємооновлення та утворюють складну, стійку і, водночас, динамічну систему психологічних властивостей учителя музики [10, с. 81]. Тому особистісний компонент визначили своєрідним ядром структури професійної компетентності вчителя музики та трактуємо його як органічний симбіоз природних і набутих індивідуально-психологічних особливостей, особистісних здібностей та особистісних якостей. Важливість таких особистісних характеристик у діяльності вчителя музики важко переоцінити, адже їхня наявність чи відсутність прямо впливає на результативність його діяльності як музиканта, педагога, наставника, просвітника, виконавця, керівника учнівських музично-творчих колективів.

До індивідуально-психологічних особливостей учителя музики відносимо: характеристики психічних процесів, анатомо-фізіологічні та психологічні характеристики.

тика перебігу психофізіологічних процесів у кожного окремого індивіда становить природню основу формації його як особистості. Такі процеси є невід'ємними компонентами людської діяльності та визначають професійну схильність та професійну придатність особистості через вивчення їх особливостей та специфіки перебігу характерних для професії вчителя музики. Психічні процеси характеризуються їхньою взаємопов'язаністю, тому в психології їх функціонування розглядається у формі комплексних процесів або системних дій (за термінологією Б. Ананьєва): сенсомоторних, перцептивних, аттенційних, мнемічних, імажинативних, інтелектуальних, комунікативних.

До основних анатомо-фізіологічних показників відповідності професії вчителя музики відносимо фізіологічні задатки та фізичні характеристики. Задатки психологічною наукою характеризуються як «вроджені передумови розвитку здібностей особистості (анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, аналізаторів, які обумовлюють природні індивідуальні відмінності між людьми)» [14, с. 230-233]. Успішна педагогічна діяльність передбачає такі психофізіологічні задатки: психічне здоров'я, витривалість нервової системи, стресостійкість, здатність до мобілізації і релаксації, моральну витримку. Фізичними характеристиками необхідними вчителю є фізичне здоров'я, розвинутий мовний апарат та витривалий голос. Окремою групою є фізичні характеристики, що слугують маркером у визначенні оптимального виконавського апарату майбутнього музиканта: за анатомічною будовою тіла (гортані для співаків; лицьових м'язів для духовиків; рук для диригентів, піаністів, струнників тощо); особливостями функціонування професійно важливих фізіологічних систем (органів слуху, дихання, м'язово-рухової системи, міміки тощо). Зауважимо, хоч більшість анатомо-фізіологічних характеристик виконавського апарату описані для музикантів різного фаху, до діяльності учителя музики це має пряме відношення, адже вчитель музики виконує роль і вокаліста, і диригента, і інструменталіста.

Професійно важливими психологічними характеристиками особистості вчителя музики на основі проведеного аналізу визначено темперамент та характер. Темперамент – «вроджена (біологічно зумовлена) і мало змінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини» [16]. Вроджений стиль реагування, збудливість та міра сприйнятливості нервової системи до впливів на особистість накладають відбиток на її професійну діяльність. Ці процеси у кожному окремому типі нервової системи (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік) відрізняються різним енергетичним потенціалом, який характеризують за трьома показниками: активністю (інтенсивністю, тривалістю та темпом здійснення діяльності, швидкістю адаптації до нових умов), емоційністю (здатністю до переживань, рівнем емоційної стійкості, звичним емоційним фоном), інтроверсією (спрямованість психічних процесів всередину себе) та екстраверсією (спрямованістю назовні). Для музиканта важливою властивістю темпераменту є емоційна збудливість, яка є системотворчою у здатності до емоційного переживання музики (музичності), музичних здібностей, експресії. Темперамент тісно переплітається із характером особистості і являється його природньою основою. В контексті співставлення характеру і темпераменту І. Кант висловлює думку, що характер це «не те, що робить з людини природа, а те, що він сам робить з себе; тому що перше відноситься до темпераменту і тільки друге свідчить про те, що у нього є характер...» [3, с. 231]. Отже, характер – це набута характеристика особистості, яка має властивість змінюватися під дією внутрішніх і зовнішніх впливів. Основними структурними компонентами характеру науковці виділяють спрямованість, волю, емоційність та розумові процеси. Хочемо звернути на двосторонній вплив між характером учителя музики та його професійною діяльністю, яка накладає свій відбиток на його особистість, поступово відшліфовуючи риси характеру. З іншого боку, професійна діяльність набуває ознак індивідуальності, своєрідного стилю завдяки унікальності характеру особистості.

Як і будь-яка інша професійна діяльність, музично-педагогічна засновується на певній сукупності здібностей, які повною мірою виявляють себе в безпосередній діяльності та в

процесі розвитку. Більшою мірою саме здібності визначають професійну придатність особистості тим чи іншим спеціальностям. Ми неодноразово наголошували на комплексності професії учителя музики, яка увібрала в себе безліч функцій (педагога, виконавця, теоретика, просвітника, творця, дослідника, режисера тощо), тим самим унеможливаючи її опанування без наявності природних і набутих професійних здібностей. Особистісні здібності учителя музики ми умовно можемо розділити на загальні та спеціальні здібності.

До базових характеристик особистості вчителя музики відносимо загальні здібності людини, які можуть певною мірою виявлятися в усіх видах її діяльності (здібності до навчання, загальні розумові здібності, здібності до праці тощо). Спеціальні здібності виявляються в окремих спеціальних галузях людської діяльності та характеризують міру відповідності особистості цій діяльності [15, с. 359]. Спеціальні здібності необхідні в музично-педагогічній діяльності ми умовно розділили на три групи: музичні, педагогічні та творчі.

Музичні здібності становлять основу музично-практичної підготовки вчителя музики. Особливо важливим блоком музичних здібностей є музичність, яка являється синтезом музичного слуху та здатності до емоційного переживання музики. Відомий психолог Б. Теплов виокремив у структурі музичності три основні музичні здібності: ладове відчуття (здатність емоційно розрізняти ладові функції, відчувати звуковисотний рух), слухове уявлення (запам'ятовування та відтворення на слух мелодій), музично-ритмічне відчуття (здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його) [17, с. 26-27]. Основною ознакою музичності науковець вважає здатність до переживання музики в процесі сприймання та аналізу художнього змісту музичного твору. За розробленою О. Ростовським структурою музичних здібностей, виокремимо початковий рівень музичних здібностей – музичну обдарованість, на основі якої за сприятливого середовища (педагогічне керівництво, музичне оточення тощо) стає можливим розвиток й інших музичних здібностей та особистості музиканта загалом [13]. Зауважимо, що характерною особливістю є те, що обдарованість та міра розвитку музичних здібностей виявляється лише в активній формі музичної діяльності, в процесі якої на основі розвитку виявлених здібностей у поєднанні з особистісними особливостями виявляються і вдосконалюються нові здібності.

Педагогічні здібності визначаються як «психічні властивості особистості педагога, що забезпечують високу результативність виконання професійної діяльності» [12, с. 13]. Вагоме дослідження педагогічних здібностей провела Н.В. Кузьміна, яка визначає їх як індивідуальну чутливість особистості до об'єктів, засобів і продуктів педагогічного процесу [8]. Запропонована науковцем система педагогічних здібностей відображає основні сторони педагогічної діяльності: гностичні (оперування знаннями і вміннями в педагогічній системі), проектувальні (добір стратегій та засобів впливу на особистість учня), конструктивні (організація ефективного навчально-виховного процесу), комунікативні (здатність до встановлення педагогічно доцільних взаємин з учнями та розвивати їх стосовно мети і цілей навчального процесу) та організаторські здібності (здатність до ефективного розподілу власних ресурсів у різноманітних видах діяльності, створення оптимального навчально-виховного середовища для розвитку особистості учня).

На думку І.Я. Зязюна, який присвятив свої дослідження розвитку педагогічної майстерності та педагогічної творчості, формувати особистість учителя як творця і професіонала необхідно ще на етапі навчання, яке є не тільки засвоєнням необхідних знань і вмінь, а й розвитком творчих здібностей [6]. З точки зору О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та Б. Теплова, творчі здібності є особливими властивостями людини, що виявляються в певній діяльності і є результатом оволодіння знаннями, вміннями і навичками необхідними для цього виду творчої діяльності. Із творчими здібностями в науковій літературі пов'язують термін креативність, із яким часто отожднюють. Творчі здібності вчителя музики вважаємо органічною єдністю та пропонуємо умовно структурувати за сферою застосування: здібності в педагогічній, мистецькій та дослідницькій творчості.

Особистісні якості майбутнього вчителя музики структуруємо за загальним (відповідальність, справедливість, чесність, порядність, стриманість, толерантність, доброзичливість, чуйність, принциповість, тощо) та професійним значенням (любов до дітей, здатність до емпатії, працездатність, працелюбство, організованість, дисциплінованість, наполегливість, об'єктивність, вимогливість, тактовність, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, мобільність, активність, спостережливість, ерудованість, винахідливість, захопленість своєю справою, самокритичність, артистизм, емоційність, музичний смак).

Когнітивний компонент професійної компетентності вчителя музики відображає наявність необхідних професійних знань у всіх сферах його діяльності. За педагогічним словником С. Гончаренка знання є результатом пізнання дійсності відображеним у свідомості людини; виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях; матеріалізуються через технологічні процеси; є основою переконань та практичних дій [4, с. 137]. У когнітивному компоненті виокремили психолого-педагогічну, музично-теоретичну та методичну складові.

До психолого-педагогічної складової відносимо систему знань із дисциплін педагогічного профілю (педагогіки, історії педагогіки, дидактики, теорії і практики виховання, філософії, психології, фізіології, валеології, теорії управління навчальним закладом тощо), які складають основу загальнопедагогічного оснащення вчителя музики та визначають його, як педагога і спеціаліста, незалежно від предмету викладання. Музично-теоретичну складову розглядаємо як систему знань із теоретичних дисциплін музичного профілю (теорії музики, історії музики, сольфеджіо, гармонії, хорознавства, поліфонії, аналізу музичних творів, акторської майстерності, аранжування тощо), які визначають оснащення вчителя музики відомостями з теорії музичної та мистецької діяльності. Музичні знання, на думку О.М. Олексюк, повинні складати чітку організовану систему, що дасть змогу ефективно оперувати ними в практичній діяльності. Дослідниця музичні знання розрізняє за двома рівнями: узагальнені та окремі знання про музику. До узагальнених музичних знань відносить зв'язок мовленнєвої і музичної інтонації, знання принципів музичного розвитку, мистецьких законів тощо. До окремих музичних знань О.М. Олексюк включає історію музики (відомості про композиторів і виконавців, історію створення музичних творів), елементи музичної виразності (стрій, динаміку, агогіку, ритм, темп, тощо) [11, с. 87].

До методичної складової когнітивного компонента відносимо знання, які нерозривно співіснують із професійними вміннями з фахових методик та спеціальних музичних дисциплін (методики музичного виховання, методики вокалу, методики роботи з творчими колективами, вокального ансамблю, постановки голосу, диригування, музичного інструмента тощо). Особливістю знань із даних навчальних предметів є тісний взаємозв'язок теорії і практики. Змістовим наповненням методичної складової когнітивного компонента є принципи і методи музично-теоретичного навчання, музично-естетичного виховання, вокальної та хорової роботи, теоретичні засади виконавського мистецтва та організації музичного життя навчального закладу.

Діяльнісний компонент професійної компетентності вчителя музики включає вміння і навички професійної діяльності та пов'язаний з практичним застосуванням знань та реалізацією своїх професійних здібностей та якостей. Саме за безпосередньою професійною діяльністю вчителя музики можемо аналізувати рівень його професійної компетентності, професійної майстерності, оцінювати її рівень.

У діяльності вчителя музики виокремлюємо: музично-практичну, комунікативну, управлінську та науково-творчу складові. Кожна із складових передбачає в своїй сфері наявність в учителя музики певної сукупності знань, умінь, навичок, здібностей, якостей і мотивів їх реалізації, органічне поєднання яких відображається на характері, індивідуальності та унікальності професійної дії.

Музично-практичну складову розглядаємо як реалізацію знань, умінь і особистісних характеристик у педагогічній і музичній сферах діяльності: викладання музичного мистецтва;

музично-естетичне виховання учнів; керівництво вокальною, хоровою та інструментальною діяльністю учнів; диригентська, вокальна та інструментальна виконавська практика.

У комунікативній складовій діяльнісного компонента реалізуємо комунікативну компетентність учителя музики, як основу успішної взаємодії вчителя із учнями. Змістовим наповненням комунікативної складової є: педагогічне спілкування (реалізація педагогічного впливу на учнів), спілкування за допомогою музики (реалізація принципів музичної мови у процесах сприймання, аналізу та відтворення музики учнями, спілкування музичними образами), спілкування між диригентом та колективом (мова жестів та емоцій). Комунікативність педагога проявляється в ефективності взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, у встановленні продуктивних взаємовідносин із учнями, колегами, творчими колективами.

Комунікативність відіграє значну роль у такій складовій діяльнісного компонента – управлінського. Управлінська складова передбачає практичне застосування теорій управління, організацію навчально-пізнавальної діяльності учнівського колективу, організацію роботи творчих колективів, музично-просвітницьких проєктів, концертних заходів, координацію дій учасників колективних видів діяльності, розробку планів і поетапних стратегій розвитку та досягнення мети організовуваної роботи.

Науково-творчу складову діяльнісного компонента вбачаємо у реалізації творчих та дослідницьких здібностей у процесі активної педагогічної, музичної та дослідницької діяльності. Результатами творчості вчителя музики можуть стати нові форми і методи організації пізнавальної діяльності, освітні і виховні техніки, унікальні інтерпретації, аранжування та написання власних музичних творів, дослідження актуальних питань професійної діяльності, що можуть відобразитися у авторських методичних посібниках, збірках музичних творів, наочностей, сценаріїв тощо.

Актуальність акмеологічного компонента у нашій структурі зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки в системі безперервної освіти. «Акме» із грецької має значення «вершина», «найвищий ступінь розквіту»; «акмеологія розглядає людину як суб'єкта життєвого шляху і розробляє засоби досягнення особистістю соціальних і професійних вершин» [1]. Із позицій акмеології процес становлення фахівця розглядається як якісне перетворення необхідних для здійснення професійної діяльності особистісних якостей та використання їх як засобів становлення професіонала. Фундаментальним завданням акмеології з позицій формування професійної майстерності є досягнення професійної досконалості особистістю через вивчення факторів, що сприяють чи перешкоджають їй у цьому.

Головною функцією акмеологічного впливу І. Виноградова вважає стимулювання особистості до конкретної діяльності, коригування її мотиваційної сфери та її підсистем (знань, світогляду, соціальних норм, самооцінки, інтересів, ідеалів тощо) [2, с. 66]. А. Козир вважає акмеологічний вплив «не односторонньою авторитарною дією, а взаємодією, у якій студенту як партнеру забезпечується активна позиція та створюється можливість самостійних дій» [7]. Увесь інструментарій акмеології як науки націлений дослідження основного предмету, яким, на думку Н. Кузьміної, є успішна, цілеспрямована особистість на етапі професійної зрілості, яка завдяки самоосвіті, самовдосконаленню, самовихованню досягла успіху і значних результатів [9]. Вивчення досвіду досягнення професійних вершин трансформується акмеологією у комплекс оптимізаційних заходів професійного становлення професіонала (акмеограма, алгоритм, технологія) [5, с. 63-67].

Акмеологічний підхід у структурі професійної компетентності вчителя музики відображено у трьох взаємопов'язаних структурних блоках: мотиваційному, саморегуляційному та рефлексивному.

Мотиваційний блок охоплює особистісні прагнення, мотиви і цілі вчителя музики, які стимулюють професійний ріст і є рушійною силою на шляху до професійної майстерності. Щодо мотивації вчителя музики до підвищення професійної компетентності вважаємо рушійними силами інтерес до педагогічної діяльності й музичного мистецтва, потреби в

спілкуванні з музикою, в сприйнятті музичних творів, в музичній творчості, прагнення та бажання навчити дітей любити й розуміти музичне мистецтво, прагнення до професійного самоствердження та суспільного визнання, потреб до реалізації своїх знань, вмінь, талантів і творчому самовираженні.

Рефлексивний блок акмеологічного компонента розглядаємо, як сукупність особистісних процесів учителя музики, спрямованих на дослідження самого себе в контексті своєї професії. В психології рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) описується як «процес самопізнання людиною внутрішніх психічних актів та станів; «не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як його знають і розуміють інші, його особистісні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення» [14, с. 281]. Учитель рефлексуючий це, в першу чергу, той хто постійно аналізує та досліджує свій педагогічний досвід та здатний займати аналітичну позицію до самого себе паралельно процесу професійної діяльності, в результаті чого з'являється можливість об'єктивно оцінити свої професійні можливості, виявити та усунути професійні недоліки, проектувати професійне зростання, вибудувати алгоритми та стратегії професійного розвитку.

Саморегуляційний блок акмеологічного компонента передбачає технологічне забезпечення особистісного та професійного зростання. Його ми розглядаємо як аргументований та цілеспрямований вплив на особистісні та професійно значимі знання, вміння, навички, якості, психічні процеси на основі самоаналізу, поетапно спланованих дій та мотиваційних стимулів до них в процесі професійного вдосконалення. До саморегуляційного блоку ми включаємо: самоосвіту, саморозвиток, самовплив, самокорекцію професійної поведінки.

Єдність структурних блоків акмеологічного компонента професійної компетентності, на наш погляд, проявляється у комплексній взаємодії компонентів професійного розвитку: мотивації; мети; умов досягнення мети; плану дій (способів, алгоритмів, тощо) аналізу і корекції проміжних і фінальних результатів.

Отже, представлена компонентна структура професійної компетентності вчителя музики характеризується тісною взаємодією структурних компонентів (особистісного, когнітивного, діяльнісного та акмеологічного) та, на нашу думку, відображає специфіку і багатоаспектність його професійної діяльності, враховує знання, вміння, навички, особистісні характеристики та механізми професійного самовдосконалення та самореалізації. Подальші перспективи наших досліджень убачаємо в аналізі педагогічних умов та процесів формування професійної компетентності вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Акмеологія : [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki/Акмеологія>
2. Виноградова И.Е. Акмеологический подход к изучению проблемы профессионально-этического развития будущих учителей музыки / И. Е. Виноградова // II Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2008. – №3(Т.12). – С. 63-67.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология личности / Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – С.231-234.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Деркач А.А. Акмеологія : [навч. посіб.] / під ред. А.А. Деркача. – Москва : РАГС, 2002. – 650 с.
6. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Козир А.В. Акмеологічні фактори формування фахової майстерності студентів інститутів мистецтв [Електронний ресурс] / А.В. Козир. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/17872-akmeologichni-faktori-formuvannya-faxovoї-majsternosti-studentiv-institutiv-mistectv.html>

8. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 97 с.
9. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб : Коломна, 2008. – 76 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1995. – 304 с.
11. Олексюк О.М. Музична педагогіка : [навч. посіб.] / О.М. Олексюк. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
12. Пихтіна Н.П. Основи педагогічної техніки : [навч. посіб.] / Н.П. Пихтіна. – Київ : Центр учбової літератури, 2013. – 316 с.
13. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : [навч.-метод. посіб.] / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 215 с.
14. Сергеєнкова О.П. Загальна психологія : [навч. посіб.] / О.П. Сергеєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасека – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
15. Скрипченко О.В. Загальна психологія: [підручник] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук, Т.М. Лисянська. – Київ : Либідь, 2005. – 464 с.
16. Темперамент : [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki/Темперамент>
17. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов; [ред. – Н.С. Лейтес]. – Москва : Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.

The article analyzes the scientific literature in terms of issues pertaining to the professional competence of a future teacher of music, scientific approaches to structuring educator's professional competence and, based on the research undertaken, puts forward the structure of professional competence of prospective music teachers. The structure is presented as a single unity, which can be divided into four components: personal, cognitive, action and acmeological.

The central link of the structure is personal component, which, in its turn, is based on the organic combination of three structural blocks: individual psychological peculiarities (temperament, intellect, memory, attention, creative imagination, fantasy, emotionality, expressiveness, the imaginative thinking, intuition, volitional inclinations), personal abilities (music, educational, creative, research) and personal traits of the music teacher (professional and personal significance, inherent to the educator and musician). Personal component has been identified as the foundation without which it becomes impossible to master the profession of a music teacher.

The cognitive component reflects the availability of the necessary systemic professional knowledge in all spheres of professional activity of music teachers. It is represented by a unity of music-theoretical, methodological and psychological-educational competence. The action component is characterized by the totality of all possible kinds of professional practice and active transformation of knowledge into practical action.

The structural blocks of the action component have been identified as music-practical, communicative, administrative and scientific-creative competence. The acmeological component has been identified as the driving force behind the professional growth within the system of continuous education and throughout the entire period of professional activity by means of self-education, self-improvement, self-actualization, self-cognition and self-regulation. The presented acmeological component is a combination of motivational, self-regulatory and reflexive blocks.

Key words: *professional competence, structure of professional competence, teacher of music, professional activity, acmeological approach.*

УДК 37.016:784.1

Тамара Ситник
Tatara Sytnyk

ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ

CHORAL PERFORMANCE IN FORMING TEENAGERS' MUSIC INTEREST

У статті визначається роль хорового виконавства у формуванні музичного інтересу підлітків, у їх естетичному вихованні, у розкритті творчих сторін особистості – світоглядної, інтелектуальної, естетичної й емоційної, розкриваються завдання художнього, зокрема, музичного виховання, яке полягає в пробудженні та розвитку інтересу до будь-якого художнього явища, вироблені самостійного підходу до нього.

Ключові слова: музичний інтерес, хорове виконавство, співтворчість, репертуар, художність, артистичність.

Сучасні умови національно-культурного відродження України і докорінного оновлення всієї системи навчання та виховання в нашій країні висунули комплекс нових вимог і до результатів педагогічної діяльності, серед яких провідне місце посідають завдання гуманізації всіх ланок освіти, посилення її зв'язків із досягненнями вітчизняної і зарубіжної наукової думки, надбаннями національної і світової культури. Особливу роль у цьому відіграє підвищення якості викладання предметів художньо-естетичного циклу, адже залучення молоді до естетичної діяльності є одним із найефективніших засобів формування її творчого потенціалу, музичних інтересів, особистої культури та ціннісних орієнтацій.

Можливості формування духовного світу людини засобами музики не викликають сумніву. Але як їх реалізувати: у якому віці можна починати музичне виховання і як його здійснювати; з якою інтенсивністю необхідно проводити музичні заняття; що включати до їхнього змісту на різних етапах музичного розвитку; як спонукати дітей і підлітків до активної музичної діяльності, як ввести їх у світ великого музичного мистецтва? Ці питання та багато інших питань хвилюють багатьох педагогів.

Отже, найперше завдання часу полягає в тому, щоб підібрати такі форми та методи роботи, які були б доступні і зрозумілі в музичному навчанні, і які б сприяли духовному становленню людини. Однією з таких форм роботи є хорове виконавство, яке займає чільне місце у системі музично-естетичного виховання школярів. Поряд з іншими, не менш важливими формами музично-просвітницької роботи, хорове виконавство є дієвим засобом у формуванні музичного інтересу підлітків.

Сучасна музично-педагогічна наука має значні здобутки у дослідженні проблеми формування інтересу в сфері музичного мистецтва, у якій музичний інтерес розглядається як спрямованість особистості на пізнання музичного мистецтва через активне прагнення до музичної, зокрема, хорової діяльності. На пріоритетності вокально-хорової роботи в процесі розвитку музичної культури людини наголошували Б. Асаф'єв, Д. Аспелунд, Д. Кабалевський, Е. Печерська Г. Струве, Б. Яворський та ін. Подібних поглядів щодо музичного виховання підлітків дотримуються і сучасні науковці, музиканти і педагоги. Здобули визнання праці А. Болгарського, М. Грінченка, О. Дем'янчука, Л. Корній, М. Степаненка, Б. Фільц та ін.

Мета статті полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів подолання труднощів у формуванні музичного інтересу підлітків, які неодмінно виникатимуть у процесі практичних занять у дитячому хоровому колективі.

«Музика бере початок із співу, – наголошував Ернест Ансерме, – тому саме з цього виду музичної діяльності доцільно започатковувати музичну освіту в школі» [1, с. 10]. Підлітковий

вік є найсприятливішим для виховання й розвитку духовної культури адже саме в цей період у духовному світі дитини проходять бурхливі, протирічливі процеси, які необхідно направляти в правильне русло здорового морального розвитку. Підліткам притаманно проявляти себе в активній діяльності, зокрема, в потребі брати участь у різних музичних колективах – оркестрах, ансамблях, хорах. Але сучасна звукова техніка з постійно лунаючою музикою, часом досить сумнівної якості, дуже часто пригнічує ці намагання, викликає у підлітків апатію, лінощі, анемічність, виховує псевдозадоволення. Музику серйозного жанру такі підлітки вважають справою музикантів – професіоналів. З цього можна зробити висновок, що здійснення сприятливого впливу музики на розвиток особистості підлітків потребує спеціальної уваги.

Вирішення задач художнього, зокрема, музичного виховання полягає в пробудженні та розвитку інтересу до будь-якого художнього явища, виробленні самостійного підходу до нього. А це, в свою чергу, веде до вирішення питань, пов'язаних з формуванням особистісних якостей людини. Для пробудження інтересу до музики, для того, щоб захопити нею учнів необхідні такі методи і способи викладання музичного матеріалу, які б не залишили байдужим жодну дитину. Цікавим у цьому сенсі є методичний підхід, який свого часу практикував видатний український композитор і педагог М.Д. Леонтович. Особливу увагу він звертав на розвиток музичних здібностей учнів, дисциплінованість, витримку і волю – важливі чинники, що виховуються засобами хорового співу. Він наголошував на тому, що одним із завдань у галузі музичного виховання дітей, формування їх музичного інтересу є розвиток пам'яті, естетичного почуття, відчуття ритму. Дотримуючись стрункої послідовності, застосовував свої методи вивчення пісень дітьми, пропонуючи спочатку прості, а далі складніші пісенні зразки і, звертаючи увагу на складові частини пісні – мотив, фразу, речення, період (куплет), виховував у процесі співу почуття ритму у дітей, застосовуючи при цьому відбивання ритмічного пульсу руками, ногою, пальцями, пропонував спів сидячи і стоячи, спів окремими групами, а потім усіх разом, вважав необхідним вдаватися до музично-слухової наочності, зокрема, співу вчителя. Великого значення надавав М. Леонтович дикції, співацькому диханню, застерігав від надто сильного, форсованого звуку, практикував тихий або голосний спів і відповідне його застосування у виконанні пісень. Композитор підкреслював, що вчитель завжди повинен дбати про розвиток музичних здібностей дітей і використовувати для цього різні методи навчання. Ці засади й сьогодні залишаються актуальними у сучасній вітчизняній педагогіці. Адже тільки творчо працюючий учитель може виховати творчо працюючого учня. Для формування музичних інтересів необхідна систематична пошукова діяльність, опора на раніше набутий досвід, використання прагнень, планів особистості, поглиблення і розвиток безпосередніх емоційних та широких соціальних мотивів до рівня реально діючих, виникнення нових питань і завдань на основі вже розв'язаних. Тільки внаслідок такої праці формується стійкий музичний інтерес, який стає для людини її другою природою.

Підлітковий вік часто характеризується як складний перехідний вік від дитинства до юності. У підлітка вже немає того безпосереднього сприйняття явищ навколишньої дійсності, яке притаманне молодшому школяреві, оскільки його пізнавальний досвід багатший, повніший і дозволяє інакше ставитися до естетичних цінностей, до власної діяльності. Його пізнавальна діяльність відображає те особливо важливе, що пов'язано з особистісним планом, потребами, що розвиваються в реальному середовищі. Інтереси учнів-підлітків позначені цілком виразною стійкістю, активністю. В середньому шкільному віці починають формуватися та швидко зміцнюватися власні пізнавальні інтереси – прагнення до знань, до художньо-творчої діяльності, активне пізнавальне ставлення до певних наук, до певних явищ природи і суспільного життя. Процес діяльності під впливом пізнавальних інтересів носить у дітей цього віку яскраво виражений емоційний характер, вони часто бувають імпульсивні в художньо-творчій діяльності, що їх захоплює: поспішають завершити дію і негайно одержати результат – розібрати і вивчити музичний твір на музичному інструменті або ж виконати ту чи іншу пісню вже сьогодні. Що стосується інтересу до мистецтва, то підлітки ставлять перед собою завдання не тільки відтворення змістовного контексту художніх явищ, але й розвитку тих почуттів, думок, ціннісних прагнень і ідеалів, які актуалізовані у свідомості під впливом творів мистецтва. Прагнучи ефективно використати можливості мистецтва і свій духовний потенціал з метою утвердження актуалізованих ідей, школярі разом з тим зазнають немало труднощів.

Рівень і якість розвитку музичних інтересів підлітків цілком залежить від застосування дієвих методів навчання, зокрема, хорового співу. Він об'єднує дітей у єдиний дружний колектив, організовує і дисциплінує їх, а головне – розвиває музичність, пам'ять, мислення, сприйняття тощо. Хорове виконавство активізує психічну діяльність, виховує у дітей пам'ять, почуття, смак, артистичність, виразність, емоційність, він, в силу своєї специфіки, допускає варіантність інтерпретації художнього образу, що можливо лише при умінні вносити у виконавство своє суб'єктивне відношення, своє переживання. Виконавці ніби відповідають за «життя» твору, за його «довголіття». Усе це зумовлює необхідність педагогічного забезпечення процесу формування музично-естетичних інтересів школярів.

Одне з головних завдань хорового виконавства – зробити музичне мистецтво постійною потребою підлітка, предметом його уподобань і глибокого інтересу. Так практика одного з відомих колективів нашого міста (хорової капели «Журавлик»), яким керує відмінник освіти І.М. Нетеча показує, що систематичне музикування, колективне виконавство перетворюється в потребу музичного висловлювання, самовираження. Ось чому багато хористів, які відвідували хор з шестилітнього віку, не залишають свої заняття і після закінчення хорової школи. Одні з них продовжують відвідувати хор, інші організують свої вокально-хорові ансамблі за місцем навчання і роботи. Присутність в дитячому хорі «досвідчених наставників» абсолютно не обтяжують його звучання, а, навпаки, слугують прекрасним прикладом наслідування для молодших.

Хорове виконавство є важливим шляхом активізації підлітків, розкриття творчих сторін їх особистості, світоглядної, інтелектуальної, естетичної і емоційної. Колективне творче виконавство веде до збільшення стійкості музичних інтересів. Задоволення, яке дає дитині свідоме виконавство, відрізняється від задоволення, яке він отримує при простому домашньому музикуванні.

У хоровому колективі, з метою розвитку дитячих голосів, з метою усвідомлення підлітками естетики звуку як однієї з умов формування музичного інтересу, потрібно постійно проводити вокальну роботу за допомогою комплексу відповідних вправ, добору репертуару з урахуванням вікових вокальних можливостей співаків, регулярного контролю за станом співацького апарату і рівнем засвоєння вокальних навичок. Такими вокальними навичками є співацька установка, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція й чистота інтонування. Співацька установка, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне артикулювання під час співу. Від неї залежать дихання і звукоутворення; крім того, співацька установка дисциплінує дітей, вона – перша організуюча ланка колективного співу.

Під час співу важливе значення має дихання. Вміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках хорового звучання. Розрізняють три види співацького дихання: грудне, діафрагматичне і грудодіафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагоги-музиканти зазначають, що не слід акцентувати увагу дітей на диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками. Співацьке звукоутворення і звуковедення багато в чому залежить від співацької установки й дихання; якщо ці навички не сформовано, робота над звукоутворенням навряд чи буде успішною. Формувати в голосі дітей співочість, – одне з головних завдань вокального виховання.

Важливою умовою хорового звучання є точне виконання звуків за висотою, тобто стрій і співацька інтонація. Хороший стрій у хорі залежить від того, якою мірою розвинений музичний слух учнів, від їхньої уваги та вміння володіти своїм голосом і співацькими навичками, від фізичного й емоційного стану співаків (співацький тонус). Працюючи з хором, керівник несе велику відповідальність за правильне виховання співочого голосу своїх вихованців. Навіть найзвичайніший голос потрібно правильно направляти і розвивати. Що ж вимагається від керівника хору для успішної роботи? По-перше, це знання особливостей розвитку голосу, по-друге, йому самому необхідно володіти хорошим музичним слухом, правильно говорити, співати та розвивати у дітей увагу.

Для того, щоб учасники колективу, виконуючи музичний твір, переживали авторський задум, необхідно відтворити картину художнього образу, аналізувати його становлення, знахо-

дити пояснення кожному виражальному прояву. Саме таку методику вивчення хорових творів практикує доцент кафедри мистецьких дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, кандидат педагогічних наук Любов Мартинюк, яка керує відомим у місті та за його межами Зразковим дитячим хором «Любава». Основним завданням у своїй роботі диригент вважає створення колективу з індивідуальним обличчям, особливим стилем трактування дитячих вокально-хорових творів. Виконуючи твір, учасники хору з керівником ніби колективно «творять», знаходять ключ до «відкриття» його художньої цінності, твір починає виблискувати, заглиблюється зміст і його естетична цінність діти стають ніби співавторами, а не механічними виконавцями написаного.

Видатний хоровий діяч П.Г. Чесноков зауважував, що, вивчаючи з хором твір, керівнику необхідно звертати увагу співаків на кращі його деталі як по замислу так і по музиці – цим можливо виховувати у хористів естетичні почуття. Якщо диригент не зуміє пробудити у співаків почуття захоплення художніми принадами виконуемого твору, то робота не досягне мети. Напруження м'язів, зайві рухи корпусом, неприродня «артистичність» знімаються, коли учасники хору оволодівають не тільки даром проникнення в художню суть твору, але й умінням висловити своє бачення, своє відношення до нього. Це і проявляється у виконавстві – логіка мислення приводить до правди почуття. Співтворчість містить в собі не тільки уміння проникати у задум автора, але й велику ерудицію, широкий кругозір і об'єм музичних знань. Однак, не кожний твір може викликати позитивне почуття співпереживання, збудити думки, почуття і емоції дитини. Емоційний відгук на твір мистецтва залежить від художньої цінності твору, а також від рівня підготовленості до його виконання і сприйняття.

Дуже важливо, щоб у виконанні зовнішнє не домінувало над внутрішнім. На жаль, цей недолік притаманний багатьом дитячим колективам. Так, спостерігаючи за шкільними хорами під час їх виступу на сцені, помічаємо, що більшість з них використовує як виражальний засіб «мотання головою», що, звичайно, не тільки відволікає хористів від зосередженого виконання, але й розсіює увагу слухачів, заважає сприйняттю, знижує художнє враження.

Безпосередність, наївність, здатність дітей дивуватися є важливим чинником виразного виконавства, розвитку музичного інтересу, постійного відкриття нового в мистецтві для себе і для других. Ця здатність психіки розвиває уяву. Уява допомагає не тільки зрозуміти головну думку твору, але й висловити її у своєму виконанні. Уміння «доуявити» художній образ допомагає розвитку у підлітків творчого переосмислення твору. Творче переосмислення музики також сприяє розвитку уяви. Розвинене почуття уяви сприяє формуванню потреби музикування, реалізації цієї потреби в колективному або індивідуальному виконавстві.

Хорове виконавство є дуже дієвим засобом для подолання ніяковості, скутості. Якщо новачки спочатку бувають недовірливими, сміються над дітьми, задіяними у творчому процесі виконавства, то згодом, слідом за своїми товаришами, вони і самі захоплюються, непомітно залучаються до творчості. Професійні вимоги до роботи подобаються дітям, вони відчують до себе повагу вчителя, його віру в їх можливість і це допомагає їм долати труднощі.

Хорове виконавство, яке виховує в дітях співтворчість, співпереживання, уяву, творче мислення розвивається під впливом трьох факторів: це – репертуар, його художня цінність, змістовність; диригент-хормейстер – головний наставник, який формує духовний світ підлітка; колектив як формуюче середовище в процесі виконавства.

При доборі репертуару для різних груп хору завжди повинен враховуватись принцип єдності виховання і навчання, необхідно дотримуватись основних педагогічних принципів навчання: систематичність, послідовність від простого до складного. Репертуар хору повинен бути різноманітним за характером, охоплювати твори найрізноманітніших стилів, епох і жанрів, він повинен задовольняти духовні потреби і інтереси дітей, торкатися їх почуттів і переживань, а не обмежуватись, як це часто буває, піснями про пташок і ховрашків. Репертуар хору можуть складати твори, розраховані на високу професійну майстерність, яка, на перший погляд, перевищує рівень музичної підготовки колективу. Однак, теоретичні знання і практичні уміння, які отримують діти у хорі, сила колективної праці, майстерність диригента, висока художність твору, яка породжує активний інтерес, допоможуть подолати труднощі хорової партитури. Чисто професійні вимоги без скидок на «дитячість» підвищують відповідальне відношення хористів до процесу роботи.

Дуже важливим є момент залучення підлітків до виконання народної музики. Злиття з природою фольклору в гарній обробці веде до пізнання особливостей музичної культури і традицій народу. У формуванні художніх смаків підлітків багато важить також спілкування зі старовинною музикою.

Багатство скарбниці хорової літератури минулого і теперішнього дає змогу вчителю підбрати репертуар, який відповідає його художньому кредо та творчим завданням, які він ставить перед колективом. Тому дуже важлива особистість самого вчителя, його духовна культура, ерудиція. Вчитель повинен володіти гострим музичним відчуттям, знанням наукових досягнень в галузі музичної педагогіки. Відставання від сучасності, розучування тільки старого, мало цікавого для підлітка репертуару, зменшує інтерес до музики. Ця обставина часто буває причиною того, що діти перестають відвідувати хор.

Мистецтво енергійно розвиває підлітка, розвиває його уяву і творчі здібності, і навіть тоді, коли він не знаходить у собі сили перейти від «співтворчості» в уяві до реального створення художніх цінностей, його загальний творчий потенціал, його інтерес до музики стає значно вищим ніж у людини, яка естетично не торкається мистецтва.

Хорове виконавство створює широкі творчі можливості для духовного збагачення підлітка-школяра, для всебічного розкриття його особистості й формування музичного інтересу. У шкільних хорах діти набувають навичок музичного виконавства, що дозволяють їм творчо проявляти себе у мистецтві. Через хорову діяльність відбувається залучення дитини до музичної культури, а колективний спів – це прекрасне психологічне, моральне і естетичне середовище для розвитку музичного інтересу школярів для формування у них кращих людських якостей.

Список використаних джерел

1. Ансерме Е. Беседы о музыке / Е. Ансерме. – Л.: Музыка, 1976. – 104 с.
2. Антоненко Н.П. Спілкування на уроці музики / Н.П. Антоненко. – Дрогобич : Коло, 2002. – 111 с.
3. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве/ Б.В.Асафьев. – Л. : Музыка, 1980. – 188 с.
4. Бурлина Е.Я. О понятии «музыкальный интерес» / Е.Я. Бурлина. – Л. : Музыка, 1975. – 56 с.
5. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні / С.С. Горбенко – Київ, 1999. – 250 с.
6. Леонтович М. Спогади. Листи. Матеріали / Упоряд. В.Ф. Іванов. – Київ : Музична Україна, 1982. – 66 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.

The article determines the role of choral singing in the development of interest in music and aesthetic education of teenagers, in revealing their worldview, intellectual, aesthetic and emotional creative personality traits. It discusses the objectives of art, namely, music education aimed at awakening and developing interest and an independent approach to any kind of artistic phenomenon. In order to develop music interests, it is necessary to be systematically engaged in research activity, draw on previously acquired experience, use aspirations and personal plans, deepen and develop direct emotional and broad social motives to the actually functioning level, pose new questions and tasks based on the previously solved ones. Sustainable musical interest, which becomes the second nature for the person, can only be formed as a result of such work.

The level and quality of development of teenagers' music interests entirely depends on the use of effective teaching methods, namely, choral singing. It brings children together into a united friendly group, organizes them and makes them more disciplined, and, most importantly, develops musicality, memory, thought, perception, etc.

One of the main objectives of choral singing is to make music art a constant necessity for teenagers, turn it into an object of their admiration and profound interest. In order to develop children's voices in the choir, it is necessary to conduct vocal work constantly in the form of relevant vocal exercises, select vocally age-appropriate repertoire, undertake regular monitoring of the state of singers' vocal apparatus and the level of acquisition of vocal skills.

Choral singing creates extensive creative possibilities for the spiritual enrichment of school-age teenagers, for comprehensive development of their personalities and formation of interest in music. Through choral singing children are educated about music culture and it serves as a favorable psychological, moral and aesthetic environment for the development of interest in music among schoolchildren and formation of their best human qualities.

Key words: musical interest, choral singing, co-creation, repertoire, artistry.

УДК 378.015.31:78

Тетяна Совік
Tetiana Sovik**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНОЇ ПРАКТИКО-ДІЯЛЬНІСНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ****THE FORMED LEVELS OF MUSICAL PRACTICE-ACTIVITY
COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

У статті подано якісну характеристику та детальний аналіз рівнів сформованості музичної практико-діяльній компетентності в майбутніх учителів початкової школи. Висвітлено методичні поради щодо удосконалення формування музичної практико-діяльній компетентності студентів педагогічних факультетів.

Ключові слова: музична практико-діяльній компетентність, рівні сформованості, майбутні учителі початкової школи, якісна характеристика рівнів сформованості практико-діяльній компетентності.

В основі принципів педагогіки вищої школи лежить єдність процесу теоретичної та практичної підготовки студентів упродовж навчання у вищому навчальному закладі. Однак спостереження в процесі нашого дослідження, досвід роботи у вищому навчальному закладі свідчать про те, що не завжди навчання на педагогічних факультетах спрямоване на забезпечення практичних запитів школи (особливо це стосується навчання дисциплін музично-естетичного циклу). Прикро, що висновки, зроблені Г. Падалкою після проведення нею порівняння вишівських і шкільних програм ще в 1982 році: «... у вузі студентів навчають одному, а в школі, на практиці, від них вимагають зовсім іншого...» [1, с.81], є правильними і сьогодні. Зважаючи на це, вважаємо, що для подолання існуючої проблеми – розриву між теоретичним навчанням і педагогічною практикою майбутніх учителів, а отже, подальшим удосконаленням їх музично-естетичної компетентності зокрема – необхідне створення найбільш оптимальних і ефективних форм і методів організації виробничої практики впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Одним із провідних компонентів музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи виступає практико-діяльній компетентність (об'єктивна категорія суспільно визнаного рівня знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [3]), яка охоплює застосування музичних знань, умінь та навичок на практиці; активізацію набутого досвіду (сприймання музичного твору на слух та вміння дати оцінку прослуханого твору, здатність до ритмічної імпровізації та інсценізації вокальних творів, гри на дитячих музичних інструментах).

Для студента виробнича практика так само необхідна, як і знання з тієї чи іншої дисципліни. Відомо, що можна мати знання, однак не вміти їх застосувати. Студент повинен показати себе на практиці і як вчитель, і як фахівець із певного предмета. Завдання ускладнюється специфікою викладання уроку музики в початковій школі: складовими уроку є такі види музичної діяльності як спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, музична грамота, музично-ритмічні рухи, музично-дидактична гра, оскільки діти молодшого шкільного віку швидко втомлюються від одноманітної діяльності (швидко збудливі, увага мимовільна, голосовий апарат ще несформований). Студенту потрібно усе це враховувати під час складання плану-конспекту уроку музики. Водночас, необхідно володіти технічними засобами навчання, оскільки навчання гри на музичному інструменті в вищому навчальному закладі не запланована, студент повинен підібрати музику для слухання, співу на диску чи касеті.

Для виявлення у респондентів рівнів сформованості практико-діяльній компетентності, а також причин виникнення труднощів, які вони відчувають упродовж проведення уроку

музики на практиці був проведений експеримент в умовах уроків музики в школі (період проходження практики студентами).

Дослідження показало, що труднощі під час проходження практики виникають у 84% (150) студентів, основними причинами яких вони вважають: невпевненість у своїх знаннях, уміннях і навичках, викликана відсутністю попередньої музичної підготовки – 11% (17), теоретичні знання не закріплені практичною музичною діяльністю (гра на музичному інструменті, демонстрація пісні – хоча б її мелодії) – 22% (33), скутістю від невміння володіти інструментом – 10% (15), невміння відтворити мелодію голосом під час співу (демонстрації) пісні, а зіграти мелодію також не можуть – не володіють інструментом – 21% (32), здобуті на музичних заняттях навички не переросли в уміння за такий короткий термін навчання, тому заважає невпевненість, розгубленість – 20% (30). Під час проведення уроків музики вони були скутими, невпевненими, часто зверталися до плану-конспекту, під час зміни видів музичної діяльності виникали затяжні паузи, теоретичний матеріал подавався надто повільно, динамічність уроку була низькою. 12% (21) студентів проводили уроки музики на низькому рівні (присутні лише два види музичної діяльності: слухання музичного твору, музично-дидактична гра). І лише 4% (7) студентів вільно проводять уроки музики в початковій школі, дотримуються всіх методичних вимог, уміло послуговуються теоретичними знаннями, не відчують труднощів у застосуванні набутих знань, умінь і навичок з музики. Це пояснюється тим, що окремі з цих 2% (4) студентів мають попередню музичну підготовку – володіють музичним інструментом, а інші на консультації за допомогою викладача завчали мелодію пісні (що вивчатиметься на заліковому уроці) під інструмент. Поряд із цим, такі студенти усвідомлюють недостатність теоретичних знань та володіння хореографією. Такі висновки зроблені за висловленнями самих студентів: «Хотілося б мати навички і вміння, необхідні для викладання танців у дітей шкільного віку хоча б на рівні гурткової роботи», «Потрібно більше часу надавати знанням з теорії, щоб на практиці мати змогу вільно і впевнено пояснити її дітям».

Таблиця 1.1

Якісна характеристика рівня сформованості практико-діяльнісної компетенції майбутніх учителів початкових класів

Критерій сформованості музично-естетичної компетентності студентів	Рівні		
	високий	середній	низький
Практико-діяльнісний	Вільне володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками у ході практики, проведення уроків музики усвідомлене, емоційне, методично вірне, поступова зміна видів музичної діяльності на уроці; проведення яскравого позаурочного заходу, емоційно насиченого музичними творами, видами діяльності.	Достатнє володіння теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками в ході практики, проведення уроків музики з опорою на план-конспект, емоційна скутість і невпевненість у своїх музичних здібностях; при зміні видів музичної діяльності на уроці спостерігаються паузи; позаурочний захід проводиться лише за сценарієм, низька динаміка позаурочного заходу.	Незадовільне володіння знаннями, уміннями і навичками музично-естетичного виховання; проведення на практиці лише фрагменту уроку музики, читання з листа плану-конспекту уроку, проблема в написанні сценарію уроку, позаурочного заходу – необхідна допомога викладача; невпевненість у собі, немає емоційності під час проведення позаурочного заходу.

Таблиця 1.2

**Рівні сформованості практико-діяльній компетентності
майбутніх учителів початкових класів**

Критерій	Методи вивчення	Рівні сформованості					
		Високий		Середній		Низький	
		Кільк. респ.	%	Кільк. респ.	%	Кільк. респ.	%
Практико-діяльній	Спостереження залікових уроків, музично-естетичних заходів, вивчення документації (щоденник педагогічних спостережень, плани-конспекти уроків музики, сценарії музично-естетичних свят)	7	4	150	84	21	12

Спостереження впродовж експерименту, аналіз матеріалів перевірки виробничої практики показали, що студенти з високим рівнем сформованості практико-діяльній компетентності відрізняються, зазвичай, продуктивним характером музично-естетичної діяльності, яка виявляється у їх творчому самовираженні, для якої характерним є інтерес до пізнання, швидкість і глибина оволодіння знаннями, навичками і вміннями, велика працездатність, розвинене сприйняття, спостережливість, пам'ять і увага, вміння спрямовувати увагу, пошук більш раціональних і простих прийомів, методів для розв'язання поставлених завдань. У них сформована стійка увага, інтерес до музики. Вони знають шкільний репертуар і вміють підібрати його відповідно до теми уроку, самостійно побудувати роботу над музичним твором, виявляють самостійність та ініціативу в доборі репертуару для музичних свят і розваг у позаурочній діяльності, вміють застосувати свої музичні здібності й знання для роботи з учнями.

Характеристика студентів з середнім рівнем сформованості практико-діяльній компетентності така: ситуаційна продуктивність у музично-естетичній діяльності, часткова самостійність в організації роботи над музичним твором (у виборі й оцінюванні твору керуються інтуїцією, звертають увагу переважно на зовнішні ознаки). У доборі методів і прийомів для проведення конкретного виду музичної діяльності (слухання музики, розучування пісні, гра на дитячих музичних інструментах, розучування музично-ритмічних рухів, проведення музично-дидактичної гри), самостійної роботи й усвідомлення можливостей застосування її у роботі з молодшими школярами їм необхідні навідні запитання, порада викладача. Такі студенти невпевнені у своїх силах, часто намагаються заповнити прогалини у знаннях з методики музичного виховання знаннями з інших дисциплін.

Для студентів із низьким рівнем сформованості практико-діяльній компетентності характерним є репродуктивна музично-естетична діяльність, недостатнє знання методики самостійної роботи, невміння педагогічно трансформувати набуті знання, самостійно довести почате до кінця, вузький музичний кругозір, безініціативність, невпевненість. Вказані недоліки зумовили схильність таких студентів керуватися у своїй діяльності лише готовими зразками і вказівками викладача. Вони не можуть самостійно провести методично вірно фрагмент уроку музики.

Результати використання студентами раніше здобутих знань, умінь та навичок у процесі систематичного й послідовного залучення їх до реальної роботи в школі дозволяють визначити шляхи наближення навчання до запитів школи. Тому завданням нашого дослідження є розробка методики формування музично-естетичної компетентності студентів безпосередньо

для роботи в школі у процесі виробничої практики. Для студентів розробили конкретні блоки завдань із кожного виду музичної діяльності, які є на уроці музики в початковій школі:

- зі слухання музики (провести фрагмент уроку – слухання музичного твору (на вибір з програмового матеріалу), дотримуючись методичних вимог: вступна бесіда про твір, композитора; демонстрація твору; бесіда про прослуханий твір; аналіз твору; повторне слухання);
- співу (розспівування; спів вивченої пісні й робота над передачею її характеру, динамічними відтінками, агогічними змінами тощо; розучування нової пісні: вступна бесіда про нову пісню, композитора, автора; демонстрація твору; аналіз пісні; розучування);
- музично-ритмічних рухів (вступна бесіда про новий танець, його елементи; показ танцю чи його елементів під музичний супровід; підготовчі вправи; розучування);
- музичної грамоти (подання нового матеріалу із застосуванням евристичної бесіди; його закріплення у музично-дидактичній грі);
- гри на дитячих музичних інструментах (вступна бесіда про твір, який буде виконуватися дітьми, презентація твору, його аналіз, розучування партій по заздалегідь розписаній партитурі, зведення партій, гра з супроводом (під магнітофонний запис).

Усі вищезазначені види музичної діяльності, етапи їх проведення апробовані студентами на практичних і лабораторних заняттях упродовж вивчення курсу «Музичне виховання та основи хореографії з методикою викладання», що дало їм змогу підготуватись до безпосереднього проведення уроку музики в початковій школі під час проходження виробничої практики. Отже, студенти отримали можливість реалізації на практиці «не відірваних» від школи знань, а тих теоретичних положень, методичних прийомів, навичок і вмій, які вони набули на кожному конкретному занятті з цієї музично-естетичної дисципліни. Завдання, які виконували студенти під час проходження виробничої практики, не були «відірваними» від навчання в аудиторії, а навпаки, органічно поєднувались з ними, продовжували їх на практиці. Ця структура (технологія) підготовки студентів до виробничої практики дає можливість чітко і швидко усвідомити завдання, що ставляться перед ними на період проходження практики, обрати методи і прийоми навчання, необхідні для забезпечення проведення того чи того виду музичної діяльності на уроці музики. Адже фактично всі складові такого уроку студенти проводять під час практичних і лабораторних занять, і тому на практиці можуть творчо застосувати набуті знання, навички і вміння (комбінувати різні види музичної діяльності, поєднувати один вид музичної діяльності з іншим, як-от: повторне слухання музичного твору і музично-ритмічні рухи; спів уже знайомої пісні й гру на дитячих музичних інструментах, музичну грамоту і музично-дидактичну гру тощо), а не лише «технічно» вірно проводити урок. Вивчення курсу «Музичне виховання та основи хореографії з методикою викладання» і виробничі практика (термін проходження – 4 тижні) проходять у одному семестрі – 7-му на IV курсі навчання у вищому навчальному закладі, тобто за два календарних місяці студенти мають набути музично-естетичної компетентності й застосувати її на практиці під час проведення уроків музики в початковій школі. Зрозуміло, що цього часу обмаль для вироблення необхідних навичок і вмій. Саме тому застосовуємо розроблену нами методику підготовки студентів до виробничої практики (яка дозволяє набуті знання одразу ж на практичних заняттях трансформувати в навички і вміння та готує студентів до застосування їх на практиці – під час проведення уроку музики). Ця методика включає в себе не лише виконання конкретних завдань, а й аналіз кожного етапу виконаної роботи. Після проведених уроків студентам пропонувалося здійснити їх самоаналіз за такими питаннями:

- Який вид музичної діяльності виконується?
- Які застосовуються методи і прийоми під час її виконання?
- Які недоліки допущено при виконанні зазначеного виду музичної діяльності?
- Які прогалини у знаннях, навичках чи вміннях завадили виконанню певної роботи на «відмінно»?
- На що звернути увагу в майбутньому?

Зазначені вище питання і відповіді є основою подальшого вдосконалення музично-естетичної компетентності студентів. Тому до переліку завдань із музики впродовж вироб-

ничої практики варто, на нашу думку, включити один розгорнутий самоаналіз проведеного студентом уроку музики.

Зміст виробничої практики студентів педагогічного факультету зазначений у програмі з виробничої практики, зокрема з музики – проведення двох залікових уроків музики в початковій школі. Вважаємо, що цього мало для набуття професійних навичок майбутнього вчителя початкових класів, адже в цій ситуації зовсім не враховується позаурочна музично-виховна робота вчителя з дітьми. Тому пропонуємо проводити музично-виховний захід у класі, за яким закріплений студент, чи інтегровану музично-виховну роботу (наприклад, слухання музичних творів з малюванням ілюстрацій до даного твору; виготовлення маракасів для акомпанування знайомого музичного твору тощо). Виконання запропонованих завдань під час проходження студентами виробничої практики дасть змогу підготувати майбутнього вчителя початкових класів до всебічної музично-естетичної діяльності в школі – як проведення уроків музики зокрема, так і роботи класовода загалом. Тому, в перший тиждень проходження виробничої практики – період ознайомлення з учнями класу (за яким закріплений студент), учителем початкових класів, учителем музики, вчителем продовженого дня – студенту необхідно вести щоденник спостережень (музичних), який складається з опису виконання таких завдань:

- вказати тему уроку музики, назву музично-естетичного заходу;
- зазначити мету, завдання уроку, заходу;
- вказати методи і прийоми організації та проведення уроку, заходу;
- перерахувати музичний матеріал (репертуар), що використовується на уроці, заході;
- висловити свої зауваження, доповнення, побажання щодо проведеного вчителем уроку музики, вчителем продовженого дня – музично-естетичного заходу.

Заповнення студентом щоденника спостережень (музичних) після відвідання уроку музики, музично-естетичного заходу спонукає його до детального уявлення, вникнення в процес організації, підготовки і проведення уроку чи заходу, тим самим допомагає студенту у власній організації, підготовці до проведення уроку, заходу. Водночас, щоденник спостережень допомагає викладачеві в процесі його аналізу виявити питання, труднощі, які виникли у студента під час підготовки до проведення уроків в школі. У перший тиждень проходження виробничої практики студентам рекомендовано виготовити необхідну наочність до залікових уроків (ілюстрації до творів зі слухання музики, роздавальний матеріал для проведення музично-дидактичних ігор тощо), забезпечити чи організувати виготовлення шумових інструментів – якщо їх немає у школі, розписати партитуру для виконання музичного твору з супроводом на дитячих музичних інструментах, набрати на комп'ютері у програмі Finale мелодію до пісні, що вивчатиметься на уроці (щоб мати змогу вивчити, продемонструвати її мелодію); ознайомитись з планом виховної роботи вчителя на даний період і написати сценарій до музично-естетичного заходу.

Отже, специфіка навчання музики, зокрема на педагогічних факультетах, полягає в тому, що у викладанні музичних дисциплін та хореографії неможливо обмежитись лише теоретичними знаннями матеріалу, який вивчається: будь-які теоретичні положення і узагальнення можуть засвоюватись тільки через слухові уявлення і практичну діяльність. Формування практико-діяльнісної компетенції майбутніх учителів початкових класів забезпечується застосуванням набутих студентами знань, умінь і навичок на практиці. Будь-яке навчання буде неповним, якщо в його процесі немає форми реалізації знань, умінь і навичок – практики. З одного боку це перевірка професійних умінь і навичок, з іншого – важливий етап у формуванні професійних здібностей спеціалістів, які виявляються у їх самостійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Падалка Г.М. Вчитель, музика, діти / Г.М. Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 143 с.
2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Савченко Р.А. Музично-естетична компетентність вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: спільність і відмінність // Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: збірник матеріалів Всеукраїнської відкритої науково-практичної конференції / Р.А. Савченко. – Суми : Вінніченко М.Д., 2011. – 252 с.

The article presents qualitative characteristics and detailed analysis of the formed levels of future primary school teachers' musical practice-activity competence.

The demands to high level are considered to be: excellent theoretical knowledge, practical skills and habits at school practice; conscious, emotional and methodically correct music lessons; gradual change of types of musical activity in the classroom; conducting of extracurricular event using emotionally rich musical works and different activities.

The average level is characterized by the adequate level of students' theoretical knowledge, practical skills and habits at practice; conducting of music lessons with the help of scenarios, students' emotional stiffness and lack of confidence in their musical abilities; there are pauses while changing types of musical activity in the classroom; extracurricular event is conducted only on scenario, its low dynamics is traced.

Low level is characterised by unsatisfactory level of knowledge and skills in music and aesthetic education; conducting only a fragment of the music lesson at practice, reading from the lesson scenario, problems in preparation of lesson scenario and extracurricular event scenario, the need of teacher's help; insecurity, no emotions during extracurricular activities.

The work deals with methodical recommendations for improving practice-forming activity-musical competence of the students of pedagogical faculties.

Key words: *musical practice-activity competence, levels of development, future primary school teachers, qualitative characteristics of the formed levels of practice-activity competence.*

УДК 378.016:78.071

Сунь Лінян
Sun' Linian

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО- ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-IMPROVEMENT OF THE STUDENTS OF ART FACULTY IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING

Стаття розглядає педагогічні умови процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін. Розроблено педагогічні умови, що сприяють оптимізації навчально-виховного процесу, створенню педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо ефективного опанування вокально-хорових творів. Визначено шляхи впровадження педагогічних умов у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Ключові слова: *майбутні вчителі музики, вокально-хорове навчання, самовдосконалення, педагогічні умови, опанування мистецьких творів.*

Період навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти є особливо важливим для особистісного розвитку студентів, оскільки саме в цей час у студентів формуються активні життєві позиції, які втілюють ставлення до себе, інших людей і майбутньої професійної діяльності [1, с. 22]. В процесі навчання майбутні фахівці мають змогу розширити уявлення про себе й майбутню професію, здійснити взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розпочати етап професійного самоздійснення, проектувати подальше самовдосконалення.

Теоретико-методологічною основою дослідження проблеми самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки є наукові роботи з професійного навчання студентів (Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, Л. Гаврілова,

О. Єременко, К. Завалко, Л. Коваль, А. Козир, О. Михайличенко, В. Лабунець, І. Немикіна, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, Л. Хлебнікова, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Розробка педагогічних умов самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін, успішне вирішення дослідно-експериментальних задач, практичне підтвердження висунутих теоретичних припущень вимагало розв'язання таких завдань: аналіз наявних рівнів сформованості навичок самовдосконалення майбутніх учителів музики; застосування спеціальних діагностичних методів для з'ясування наявності необхідної вмотивованості, розробка необхідних для прояву навичок самовдосконалення студентів факультетів мистецтв [2, с. 131]. Для проведення означеної роботи були використані такі методи: анкетування, тестування, опитування (письмового та усного), педагогічного спостереження, самооцінки. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв самоудосконалення майбутніх учителів музики з урахуванням того, що цей феномен є особистісним утворенням здебільшого рефлексивним та психологічним поняттям та відіграє значну роль у процесі творення та вдосконалення.

У ході експериментальної роботи було передбачено застосування розроблених критеріїв та показників сформованості методичних засобів самовдосконалення з опорою на зміст встановлених відповідних рівнів з їх адекватними характеристиками. Основні компоненти, які були визначені, а саме: мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний було узгоджено для конкретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної методики їх формування (визначеної структури методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики), що й набуло подальшого розроблення у відповідних педагогічних умовах.

Доречно підкреслити, що самовдосконалення – складна психолого-педагогічна категорія, яка може бути сформована у межах професійного навчання, а саме інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному освітньому закладі, оскільки її зміст відповідає: віковим можливостям студентів; професійним можливостям студентів, з огляду на їх попередню музичну освіту (коледж, музичне училище, музична школа, студія, приватне навчання); їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності студентів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу (знання з хорового диригування, постановки голосу, хорового репертуару тощо) завдяки власним зусиллям [3, с. 11].

Зважаючи на це та виходячи із розроблених структурних компонентів процесу самовдосконалення, визначили чотири етапи формування обраного феномена в процесі студентів. Пропонуючи теоретичну модель формування самоудосконалення, вважаємо необхідним указати на доцільні етапи педагогічної роботи. Перший етап – пізнавально-самостійний; другий – компетентісно-самореалізуючий; третій – ціннісно-саморегулятивний, четвертий – усвідомлено-креативний. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо самостійне визначення власних дій та активного їх запровадження. Цей процес теоретично обґрунтовано на основі провідного для нашої роботи науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійне застосування в сучасних навчальних умовах інтеграції змісту та організації освіти в Україні, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору. Це вимагає від кожного студента визнання адекватних способів дій щодо урахування: специфічних умов навчання на спеціальності «Музичне мистецтво»; необхідності пристосування до творчо-інтеграційних музично-педагогічних умов при вивченні вокально-хорових дисциплін; адекватного спілкування з педагогами різних фахових дисциплін вокально-хорового напрямку, що забезпечить якість навчального спілкування та інших складових процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики (участь у фестивалях, конкурсах, творчих заходах, які побудовані на інтеграційних засадах виконання хорових творів).

На першому етапі, *пізнавально-самостійному*, виникає необхідність саморегулювання пізнавальної сфери на інтегративний виклад матеріалу предметів вокально-хорового циклу. Зважаючи на завдання першого етапу вважаємо за доцільне розпочати формування першого

компонента самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін: мотиваційно-спрямованого. *Критерієм* цього компоненту вбачаємо ступінь сформованості стійкого емоційно забарвленого інтересу до вокально-хорової діяльності. Його показниками є: вияв постійного бажання до творчих видів діяльності в хоровому колективі; постійна схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; наявність стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах вокально-хорової підготовки.

Для ефективності протікання дослідної діяльності ми розробили такі педагогічні умови: спонукання викладачами вмотивованого аксіологічного усвідомлення національних надбань у вокально-хоровому мистецтві в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів), допомога в адаптації студентів перших курсів у новому хоровому колективі; пізнання шедеврів світової хорової музики (класична музика, сучасні твори, обробки народних пісень), заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового репертуару для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання на курсовому хорі, шляхів адаптації до використання диригентських прийомів на практиці.

У цих умовах, на наш погляд, складаються відповідні можливості до безпосередньої участі у виконанні нових хорових творів (програмних та самостійно обраних), до розвитку впливів, що потребують від студентів безпосередньої емоційної реакції та переживання від навіювання образів хорової музики.

На другому етапі, *компетентісно-самоаналізуючому*, пропонуємо використати доцільну вокально-виконавську свободу творчого вибору та активну спрямованість діяльності щодо навчального матеріалу (включаючи літературні та нотні зразки хорового репертуару). Тому цей етап доцільніше спроектувати для формування такого компонента як емоційно-когнітивного. Критерієм цього компонента виявлена міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи майбутніх учителів музики. Показниками є: прагнення інтеграції фахових знань, умінь та навичок; прояв пізнавального інтересу до творчого саморозвитку у фаховій діяльності; потяг до вивчення кращих зразків хорового мистецтва.

Для успішного досягнення поставленої мети застосовували на цьому етапі такі педагогічні умови: активізації власної творчої ініціативи для участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових компетенцій з історії та теорії хорової культури, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; також обов'язкове включення хорових творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні (доступного з точки зору методичних, технічних і художніх ускладнень) на індивідуальних заняттях із хорового диригування та практичних заняттях з практикуму роботи з хором. Такі умови сприятимуть виявленню та розкриттю емоційно-когнітивного компонента, сприятимуть збудженню зацікавленості щодо хорового репертуару, сприйняттю та збагаченню власних музично-творчих уподобань кожного студента.

На третьому етапі, *ціннісно-саморегулятивному*, в умовах навчання та педагогічної взаємодії на основі набутих знань та досвіду необхідно було навчити самостійно створювати власні, унікальні проекти та практично презентувати їх у майбутній самостійній практичній діяльності. На цьому етапі вважаємо логічним приділити особливу увагу формуванню емпатійно-оцінного компонента, а його критерієм – ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, демонструє міру сформованості емпатійно-оцінного ставлення до вокально-хорової діяльності. Показники є: наявність пізнавального інтересу до фахової діяльності; вияв зацікавленості до інтегративних підходів у вокально-хоровому навчанні; наявність фахової спрямованості студентів на виконавсько-педагогічну діяльність.

На цьому етапі було використано такі педагогічні умови: застосування комплексу сучасних засобів інтеграції хорового мистецтва (мультимедіа, аудіо-, відео трансляції, декламації, хореографії), адаптація студентів у нових концертних умовах, пізнання шедеврів світової хорової літератури (класична музика, сучасні твори, а також створення педагогічних ситуацій

підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо опанування хорових творів та їх власного творчого трактування). За таких умов передбачається стимулювання майбутніх учителів музики до саморегуляції своїх відчуттів у процесі виконання хорових творів у концертній обстановці, застосування різних вправ та тренінгів перед виходом на публіку. Заохочення до прийняття самостійних рішень відповідно власним досягненням, інтерпретаційним бажанням, а головне, з огляду на переосмислення думки інших, сміливо втілювати свої художні задуми та практично презентувати свої ідеї.

Четвертий етап, *усвідомлено-креативний*, було спрямовано на виявлення у студентів творчої активності у використанні інтеграційних елементів у диригентсько-хоровому процесі; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Усе це було спрямоване на опанування творчо-регулятивного компоненту. Для ефективності процесу використали такі педагогічні умови: актуалізація особистісного досвіду спілкування з хоровим мистецтвом, забезпечення необхідними і достатніми знаннями щодо художньо-інтегрованої організації опанування хоровими творами, поелементне введення інтеграційних форм у практику диригентської підготовки студентів, що мотивується різним ступенем складності інтеграції у хоровому мистецтві.

Для наближення до вирішення поставленої дослідницької мети, виконуючи поставлені завдання проаналізувати наявний рівень сформованості самовдосконалення майбутніх учителів музики, було запропоновано методи дослідження та відповідні критерії та показники сформованості означеного феномену. Серед методів дослідження були застосовані методи анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналізу способів навчання, тестування проявів самостійності у набутті необхідних здобутків, експертної оцінки незалежних суддів щодо результатів експериментальної діяльності. На цьому етапі роботи передбачалось діагностування рівнів сформованості компонентів самовдосконалення майбутніх учителів музики, для чого було використано указані методи, які дали змогу скласти попереднє уявлення щодо рівня сформованості самовдосконалення майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю.

У висновках доцільно зазначити, що розроблені та впровадженні педагогічні умови самовдосконалення майбутніх учителів музики були тими шляхами, які дозволили студентам ефективно оволодівати фаховою майстерністю. Особливо ефективними були такі з них, як: спонукання викладачами вмотивованого аксіологічного усвідомлення національних надбань у вокально-хоровому мистецтві в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового репертуару для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання в хоровому колективі; адаптація студентів у нових концертних умовах, пізнання шедеврів світової хорової літератури (класична музика, сучасні твори, а також створення педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо опанування хорових творів та їх власного творчого трактування).

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э.Б. Методологической анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – Москва : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – Київ : НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Самарин В.А. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб.пособие / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – Москва : Академия, 1999. – 224 с.

The article examines pedagogical conditions of the process of self-improvement of future music teachers in the process of integrated study of vocal and choral disciplines. The pedagogical conditions of optimizing the educational process, creating pedagogical situations of intuitive decision support of the students for the effective mastery of vocal and choral works are given. Especially effective ones were such of them as:

the motivation of teachers' axiological awareness of national achievements in vocal and choral art in a globalizing world cultural environment; the use of complex integration of modern means of obtaining music information (multimedia, audio and video equipment, visiting performances, festivals, concerts); promotion and implementation of proactive towards their own selection of choral repertoire for independent study, learning and performance in the choir; adaptation of students in the new concert conditions, knowledge of choral masterpieces of world literature (classical music, contemporary works, and creating teaching situations of intuitive decision support of the students on their mastery of choral works and their own creative interpretation). The ways of implementation of educational conditions in the educational process of Art Faculties of the Pedagogical University.

Key words: *future teachers of music, vocal and choral training, self-improvement, pedagogical conditions, acquiring works of art.*

УДК 7.041,5»17/18

Наталія Урсу
Nataliya Ursu

ЖИВОПИСНИЙ ПОРТРЕТ – ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ЖИТТЯ РЕГІОНУ XVIII-XIX СТ.

PICTORIAL PORTRAIT – THE SOURCE OF RESEARCH OF CULTURAL- ARTISTIC LIFE OF THE REGION IN THE 18TH-19TH CENTURIES

Стаття присвячена розгляду живописного портрету як джерела культурного життя Кам'янецьчини XVIII-XIX століть. Згадуються видатні діячі культури регіону, живописці та їх твори, що віддзеркалювали ситуацію в мистецтві і культурі краю. Піддані аналізу малярські об'єкти із зображеннями видатних представників інтелігенції на цих теренах.

Ключові слова: *Кам'янецьчина, портрет, живопис, мистецтво, культурне життя, творча діяльність.*

Живописні композиції художників нерідко несуть не лише естетичну насолоду та викликають інтерес як художні об'єкти, але й виступають певним джерелом, завдяки якому автор передає своєрідну інформацію про зображуване на полотні. На жаль, малярство на Кам'янецьчині дуже довгий час залишалось поза увагою науковців, мистецтвознавців та інших фахівців у царині художньої творчості. На шпальтах місцевих газет час від часу можна побачити популярні статті, переважно біографічного й загального характеру, присвячені ювілеям кам'янецьких митців. У тіні залишався великий пласт художньо-творчої діяльності поколінь митців регіону. Тому, актуальність піднятої у статті теми не викликає сумнівів, адже вперше живописні портрети піддані розгляду як інформаційне джерело культурно-мистецького життя краю. Мета статті – висвітлити обрані для аналізу живописні портрети як знакову інформаційну складову культури і мистецтва регіону.

Живописна діяльність на землях теперішньої Кам'янецьчини у XVII-XVIII ст. точилася, насамперед, у тиші кляшторних майстерень і провадилася у певних обмежених напрямках: виконання розписів у техніках «*buonfresco*», «*alfresco*» і «*secco*», створення олійними і темперними фарбами вівтарних композицій, образів і портретів, реставрація малярських робіт попередників.

Творчість представника XVIII ст., живописця-монументаліста, майстра станкового малярства, тринітарського ченця Йосифа Прахтля завжди викликала інтерес, адже це ще одна невивчена сторінка в історії сакрального мистецтва наших земель. Я. Хоппен посилається на

єдине джерело, книжку молитов кс. І. Кжишковського, видану у Вільно у 1843 році, де є опис праць тринітарського ченця Йосифа від св. Терези на прізвище Прахтль (Прехтль)(1737-1799), що народився іздобувмистецьку освіту у Відні, у 1758 році у Берестечку вступив до ордену тринітаріїв, помер у Браїлові у 1799 році.Збереглись згадки про його розписи у тринітарському костелі Браїлова, де він оздобив весь храм образами з позолотою, про кафедральний і тринітарський костели в Кам'янці, тринітарські храми у Берестечку і Боремлі[5, с. 151-152]. Розписаний ним був також інтер'єр Луцького костелуАрх. Михайла та ап. Павла, освячений 1729 року (в монастирі зберігалось до 30 робіт його пензля). У Кам'янець-Подільському костелі монах написав 2 великих образи: Пресвятої Трійці (не зберігся) та св. Йоана Непомука (знах. у фондах КПМЗ). На жаль, жодного портрету, створеного Прахтлем, не вдалося розшукати, хоча відомості про написання полотен такого жанру існують.

XVII-XVIII століття подарували нам кілька портретів відомих представників заможних родин, які вкладали гроші у покращення життя громади міста, активно сприяли побудові церков і споруд світського призначення.У сучасних мистецтвознавчих дослідженнях роль таких бенефакторів, як правило, штучно занижується. В кращому випадку побіжно згадується ім'я того чи іншого жертвувателя. Часто вони взагалі залишаються в тіні, хоча традиційно шляхетські родини виділяли великі кошти на реставрацію, а деколи спорудження монастирських ансамблів і храмів. Отже, можна говорити про співучасть бенефакторів у процесі відбудови і створенні художньо-композиційного образу міста. Портрети відомих городян, як правило, були парадними. Ми бачимо людину в репрезентативній позі у святковому вбранні, прикрашеному відповідним часу декором. На портретах нерідко містився герб родини, а також підпис, що засвідчував усі цноти і титули портретованої особи.

З історичних джерел відомо, що з 1596 року постійними покровителями кам'янецьких братів-проповідників стають деякі представники клану Потоцьких (герб Пилява), у родині яких зберігалось оповідання: скільки існуватиме орден домініканців, суттєво підтриманий Потоцькими, стільки часу цей рідне зазнаватиме злиднів та нещасть. Добročинна родина Потоцьких допомогла відмурувати монастир і добудувати у 1596 році до правої від входу нави костелу невелику купольну капличку Матері Божої Розарію, де розташували відому чудесами ікону Діви Марії. Турки, після підписання Карловицького миру, у 1699 році відступили з Кам'янця, вони залишили усі храми, а серед них й домініканський, у зруйнованому стані. У 1699 році, коли турки залишили Кам'янець, домініканський костел переосвятили, очистили від перебування в ньому невірних. Ця подія відбулася 25 вересня [16, с. 264]. У 1737 році костел почали реставрувати, але, коли через три роки для цього забракло грошей, на допомогу знову прийшов представник родини Потоцьких, Теробовлянський староста – Міхал Франц, який видав кошти для закінчення реставрації [15, с. 35]. М.Ф. Потоцький, господар у Савинцях, Яруді та інших селах, був сином Юзефа Станіслава, Київського каштеляна і Елеонори Рейувни. Славетний бенефактор взяв шлюб з Маріанною Контською, Краківською каштелянкою, з якою мав лише двох дочок [17, с. 80].

Архівні джерела констатують, що цей добročинець пожертвував значні кошти не лише у реставрацію чи побудову окремих частин храму, але прийняв на себе обов'язок опікуватися відродженням усього костелу, не оминаючи дрібних деталей. Він фінансував реставраційні роботи, які проходилися під керівництвом тоді ще молодого, а згодом відомого архітектора, військового інженера, коменданта Кам'янець-Подільської фортеці, Яна де Вітте.

Відновлений костел був наповнений символікою свого бенефактора: тимпан фронтона містив ліпне рельєфне зображення героїзованого гербу родини Потоцьких (Пилява); центральною фігурою акротерія, зафіксованою ще до 1860 року, була постать Михайла Архангела, покровителя Міхала Потоцького, обабіч якої стояли два велетенських вазони [15, с. 37]. Ліворуч, на розі вулиці Домініканської, прибудовується двоповерховий коляторський (фундаторський) будинок з трисхилим дахом для М. Потоцького, в якому цей добročій прожив

кілька останніх років і помер близько 1760 року (був похований у крипті каплиці св. Домініка) [15, с. 37]. Усі добрі вчинки мецената були нагороджені тим, що в головній наві кам'янецького храму св. Миколая єпископа Міри, над турецькою казальницею (мінбаром) був розміщений у спеціальній стуківій рамі великий живописний портрет Ф.М. Потоцького. Це поясний портрет репрезентативного характеру, який представляє добродія, закутого у військові, але декоровані лати з оксамитовим червоним плащем. Плащ, вільно й асиметрично накинутий на плечі портретованого, тримається за допомогою інкрустованої застіжки; на голові – майстерно укладена перука благородного сивого кольору. Вдумливі очі та вираз обличчя більш характерні для психологічного портрету, ніж до парадного. На поясі розміщений напис з інформацією про особу; ліворуч, вгорі – герб роду – срібна Пилява. Цей портрет невідомого автора дає повне уявлення про статус, місце у суспільстві, статки, смаки, зайняття, характер діяльності видатного представника подільської шляхти.

Бібліотека КПМЗ має у фондах журнал «Нумізматично-археологічні відомості», Краківського видання (1907) зі статтею кам'янецького фотохудожника Михайла Грейма (1828-1911), в якій йдеться про цікаве відкриття, що вдалося здійснити 1907 року настоятелю кафедрального костелу в Кам'янці-Подільському, ксьондзу Петру Маньковському. На верхньому ярусі вежі катедрі було знайдена пачка складених живописних робіт, намальованих олійними фарбами, вкритих віковим пилом. «Після знесення полотен на подвір'я костелу і примітивного очищення...мітлою, їх, частково підданих знищенню, представили спеціалісту. Оказалося, що серед кільканадцяти полотен прекрасного живопису релігійного змісту були й портрети: 1) погруддя якогось кс. домініканця, з прекрасним виразним обличчям, але лихого пензля; 2) погруддя Михайла Потоцького з написом на рококовому картуші: *Illustrissimus Exellentissimus Dominus MICHAEL FRANCISUS in Murachwa & Savincede Złoty Potok POTOCKI Kapiteanus Trembovliensis Munificentissimus FUNDATOR noster Ad multos annos vivat DEUM precamur*» [4, с. 519].

Головною перлиною знахідки виявився (пізніше вже реставрований Греймом) прекрасний портрет короля Августа II в натуральну величину, у величній позі, озброєнні, декораціях і сапфіровому плащі, підбитому горностаями; права рука короля спочиває на жезлі, що спирається на пишно різьблене крісло, нижню частину якого закриває шолом з плюмажем з чорного пір'я і військові рукавички; ліва рука впирається у стегно, а поряд, на столі – королівські регалії: корона, яблуко і електорський меч. Внизу на картуші напис: – *POPULIAMOR – POSTE CLYPSIMSOLISPODOLIAESERENISSIMOSUBNOMINEAUGUSTO – CAMENECUMAD 1699 DIE 20 SEPTEMBR. POLINIAE – RESTITUTUM. UTINAMNUNQUAMMORI... VIVATPATRIA. POSUITSTANISLAUSHOSIUS...* Розмір полотна 270x177 см» [4, с.520]. Далі Грейм пише про напис на портреті, який свідчить, що полотно було привезено єпископом Подільської дієцезії Станіславом Хозієм між роками 1721-1732. Портрет не був зареєстрований в інвентарних книгах костелу, тому, Грейм висуває припущення, що полотно вірогідно розміщувалося у залі суду міської Ратуші, або в резиденції комендантів фортеці до 1793 року, часу приходу російської влади. Як реставратора, Грейма зацікавив високий художній рівень виконання портрету Августа II Міцного. Він аналізує можливість атрибуції образу і схиляється до думки, що полотно належить пензлю придворного художника династії Сасів, француза Людвіка Сильвестра (митець згадується у Словнику польських художників Є. Раставецького). Судячи зі статті, погрудний портрет короля пензля Сильвестра Грейм має у власній колекції. Автор робить висновки, що цей невідомий і неописаний у Раставецького портрет можна долучити до рідкісних і цінних праць Сильвестра, славетного живописця XVII ст., який перебував на той момент у Польщі. Можна підтримати припущення Михайла Грейма про приналежність або відношення портрету до грона творів Людвіка Сильвестра, бо аналогічні, дуже близькі до нього зображення підписані або атрибутовані як полотна із зображенням Августа II Міцного саме цього художника. Не виключно, що це могла бути дуже майстерно зроблена копія самого автора або художника дуже близького до нього.

Цей самий факт знахідки живописних полотен розкриває у своїх спогадах Кам'янецький єпископ (1918-1926 рр.) П. Маньковський (1866-1933 рр.), який знав фотографа особисто під час попереднього служіння настоятелем кафедрального костелу у Кам'янці-Подільському з

1902 по 1911 рр. «Іншим полем організаційної діяльності було відновлення старих образів. Тут знову моїм помічником був пан Михайло Грейм, уже старець, у давніші часи – власник друкарні, а зараз ще володіючий власним, але вже занепадаючим фотографічним закладом. Водночас, він торгував антиками та образами, знався також на нумізматиці і дуже вміло розчищав і реставрував старе малярство. Велику кількість знищених і забруднених образів з костелу та цвинтарної каплиці привів у порядок, серед них також й одне велике полотно, яке серед іншого сміття було знайдено на дзвіниці. Допіру, після вмілого його очищення перед здивованими нашими очима показався прекрасний портрет Августа II у натуральну величину на повний зріст, здається пензля Лампі... Внизу розміщений був сильно знищений напис, який, однак, значною мірою нам вдалося відчитати; цей напис прославляв пам'ять повернення Кам'янця з-під влади турків під проводом Августа Міцного. Портрет колись висів у костелі над тронем єпископа...» [6, с. 166-167]. Звичайно, говорити, що портрет міг бути пензля художника Лампі, було занадто сміливим припущенням. Перша версія авторства, висловлена М. Греймом, є переконливою і правдоподібною. Фотохудожник добре знався на мистецтві живопису, про що свідчать численні фотографії живописних робіт, які дійшли до нас. Цінним джерелом можна вважати фотографічні зображення полотен майстрів пензля, знайдені нами у фондах кабінету рисунків і гравюр Польської академії майстерності у Кракові, серед яких портрети князя Адама Чарторийського[9], Маріанни Мнішек [11], Адальберта Гумецького, Софії Ходкевич[10], короля Яна III Собеського[13], єпископа Інфляндського Юзефа Коссаковського[12], гетьмана Симона Коссаковського, Марії Слонецької, Теревовлянського старости Франтішка Міхала Потоцького[8], Белзького воєводи Теодора Потоцького[14], гетьмана коронного Вацлава Жевуського[7] та ін. Ці портрети – яскраве свідчення життя поколінь донаторів, що щедро жертвували власні кошти на добродійність, а також дає уяву про їх смаки, статус у суспільстві та інші характеристики. Як правило, портрети бенефакторів висіли у храмах, які вони фундували. Так, портрети Стефана і Катерини Гумецьких, розташовані в костелі св. Миколая єпископа Міри, свідчать про досить вагому добродійну допомогу [1, с. 237а]. Родина Гумецьких і надалі підтримувала ченців. Син воєводи, коронний стольник Ігнатій Гумецький, побудував шпиталь при костелі і призначив фондуш на утримання кляштору [17, с. 228].

Поділля, зокрема Кам'янецьчина, викликали впродовж століть жваве зацікавлення в іноземних митців. Надзвичайно багато закордонних архітекторів, скульпторів, живописців залишили свій слід на Поділлі в середині й наприкінці XIX ст. Подільська природа, краєвиди приваблювали мандруючих художників. У цей час особливо цінували митців-професіоналів із Італії. На запрошення католицького духовенства митець приїхав до Кам'янця-Подільського і впродовж 1853-1869 рр. розписав склепіння південної каплиці Непорочного зачаття Пресвятої Діви Марії кафедрального костелу св. апостолів Петра і Павла у техніці темперного живопису. Це були копії італійських майстрів Високого Відродження (XVI ст.). У спогадах А. Ролле [16, с. 215] і кам'янецького єпископа Петра Маньковського акцентується увага, що саме розписи склепіння були виконані Джованні Сампіні за мотивами видатного італійського митця Гвідо Рені. На стінах сюжетні композиції, запозичені у Корреджо (Антоніо Аллегрі). В стуківих, делікатно позолочених різьблених рамах, розмістилися образи Благовіщення та Різдва Христового[6, с. 156, 166]. Фрески, які збереглися до наших часів, вирізняються впевненим рисунком динамічною композицією. В ніші зі східного боку розміщувалася велика статуя Лурдської Богоматері. Ці розписи збереглися до теперішнього часу. Сампіні на Поділлі був відомий також як портретист, який виконував на замовлення портрети заможних городян і місцевої шляхти, акцентуючи увагу на розмаїтому багатому одязі, майстерно передаючи фактуру матеріалів і коштовностей.

Деякі іноземні художники назавжди пов'язували своє життя з Поділлям. Наприклад, портретист італієць Матео Бачеллі (1769-1850) двадцять років прожив у Чорному Острові, де й помер [2, с. 4].

Великий інтерес до української тематики виявляли польські митці А. Гротгер, П. Гурський. Довгий час перебував і малював у регіоні, у Великих Чорнокозинцях, польський художник Юліуш Коссак (1824-1899) – майстерний аквареліст. Він із захопленням відтворював батальні історико-жанрові сцени із зображенням коней, пейзажі тощо. На Поділлі художник побував ще в с. Лишки, де зробив малюнок для рельєфу кінного манежу. Відомим польським художником, який жив і працював на Кам'яниччині був Леон Вичулковський (1852-1936). Живописець і графік, Вичулковський увійшов в історію польського й українського мистецтва. Народився на Підляшші. Освіту отримав в художній школі у Варшаві, працював під керівництвом Я. Матейка. У 1895 році став професором школи красних мистецтв у Кракові. Пейзажі та побутові картини, писані Вичулковським на українські мотиви, посідають чільне місце у його доробку. Це «Оранка на Україні», «Селяни», портрети селян з села Лашок у характерному для регіону вбранні. Ці портрети – свідоцтво побуту, різних сторін повсякденного та святкового життя звичайних мешканців села.

Дружні зв'язки Вичулковського з художником-ченцем, братом Альбертом, Адамом Хмельовським (1845-1916), які почалися в 60-х роках XIX ст. в Академії мистецтв у Мюнхені та продовжилися на Поділлі, теж давали неабиякі результати і впливали на формування художнього життя краю. У 1876 році Хмельовський видав невеликий трактат «Про суть мистецтва», в якому зазначає, що «...суть мистецтва – це душа, яка проявляє себе в стилі» [3, с. 17]. Видатний польський художник Станіслав Жуковський, проставлений живописними пейзажами на весь світ, у Кам'янці намалював кілька портретів, серед яких зберігся портрет кам'янецького каноніка, прекрасно написаний на полотні. З цього портрету можна почерпнути відомості про священицьке життя в регіоні. Канонік зображений в холодній гамі; він вдягнений в білу комжу, яку отці надягають для відправлення таїнства сповіді, тримає в руках брев'ярий. Комжа, дорога на вигляд, тонкої роботи, прикрашена витонченим прозорим мереживом, свідчить про дар багатих офіродавців. Шляхетність образу підкреслена вдумливим поглядом священика і красивими доглянутими руками з тонкими пальцями. Портрет зберігається у фондах Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника.

Кілька перерахованих прізвищ відомих у світі митців свідчать про високий рівень інтересу до краю, а також демонструють, що Кам'яниччина знаходилась у вирі мистецьких подій, інтегруючи досвід кращих європейських художніх шкіл. Міжнародні зв'язки були плідними і корисними як для українських митців, що засвоювали нові віяння у мистецтві, так і для іноземних художників, які приїжджали в Україну. Новий художній досвід поєднувався з місцевою традицією, що створювало благодатний ґрунт для дальшого розвитку мистецтва.

Серед подільських добродійців слід відзначити портретованих з родин Потоцьких, Гумецьких та Грохольських. Про безкорисні й жертвні внески свідчать їх великі портрети (деякі з них збереглися дотепер), котрі, як правило, займали у храмах достойне місце. Герби та символічні знаки шляхетних духом родин закарбовані у стукочивих оздобленнях, розписах, різьбленні, у вівтарних композиціях храмів.

Отже, у XVIII-XIX ст., що стали переломними для українського мистецтва в цілому, портретний живопис набуває аналітичної заглибленості, приходять до естетичного усвідомлення образу та починає розвиватись як самостійний жанр. Працюючи над мистецтвом портрету, митці Кам'яниччини оволодівали основами реалістичного зображення природи і простору, що сприяло художньому та емоційному збагаченню образів. Художники розширили діапазон портретних напрямків: від парадного до психологічного (інтимного), від погруддя – до портрету на повний зріст, від одноосібного – до подвійного й групового портрету. Інтелегентність портретованих осіб, вишуканий добір компонентів та кольорової гама аналізованих портретів, свідчить, насамперед, про високий рівень духовності, культури, шляхетності, що панували на цих теренах упродовж XVIII-XIX ст. Портретний жанр в регіоні викристалізувався поетапно, формуючись відповідно до суспільних соціально-культурних змін, що знайшли відображення в образах зображуваних осіб.

Список використаних джерел

1. Кам'янець-Подільський державний міський архів (далі – КПДМА). – Ф. 685. – Римсько-католицька духовна консисторія. – Оп. 4, спр. № 21, 1823.
2. Осетрова Г.О. Поділля пензлем іноземців / Г.О. Осетрова // Прапор жовтня, 1989. – 9 вересня. – С. 4.
3. Філіповіч А. Покровитель милосердя. Святий брат Альберт, Адам Хмельовський. – Краків : Благ. товариство ім. брата Альберта, 2009. – 50 с.
4. Greim M. Portrety Michała Potockiego i Króla Augusta II w Kamieńcu Podolskim (Pamiętka traktatu karłowickiego 1699 r.) / M.Greim // Wiadomości numizmatyczno-archeologiczne. – Kraków, 1907. – Т. 5. – S. 519-522.
5. Hoppen J. Malarz Jan Prechtl – brat Józef od Św. Teresy / J. Hoppen // Prace i Materiały Sprawozdawcze Sekcji Historii Sztuki i nauk Wilnie. – Wilno, 1938/39. – Т. III. – S. 150-155.
6. Маńkowski P. Вр. Pamiętniki. – Warszawa: Wydawnictwo DIG, 2002 r. – 464 s.
7. Polska Akademia Umiejętności (далі – PAU). – FD [nr nieznany]. – Greim M. Waclaw Żewuski, Hetman Koronny.
8. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Michał Potocki. Starosta Terebowlański.
9. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Adama Czartoryskiego.
10. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Zofii Chodkiewicz z książąt Radziwiłłow.
11. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Marianny Mniszek 3.VII.78.
12. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret-popiersie Juzefa Kossakowskiego, biskupa Infladzkiego.
13. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Jana III.
14. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Teodor Potocki. Wojewoda Bełzki.
15. Prusiewicz A. Kamieniec-Podolski. Szkic historyczny / A. Prusiewicz. – Wilno, 1915. – 106 s.
16. Rolle J. (Dr. Antoni J.) Zameczki podolskie na kresach multańskich / (Dr. Antoni. J.) Rolle. – Warszawa, 1880. – Т. 2. – 290 s.
17. Wołyński (M. J. Giżycki). Wykaz klasztorów Dominikańskich prowincji Ruskiej / (M. J. Giżycki) Wołyński. – Kraków, 1923. – Т. 2. – 278 s.

The article deals with the study of the pictorial portrait as a source of cultural life in Kamianechyna in the 18th-19th centuries. It mentions prominent cultural figures of the region, artists and their works, which reflected the situation in art and culture of the region. Painting objects depicting prominent representatives of the intelligentsia of the region are being analysed.

Artistic activity on the lands of modern Kamianechyna in XVII-XVIII centuries was carried out in workshops and was limited to certain art areas: using painting techniques of «buonfresco», «alfresco» and «secco», creating Altar compositions, images and portraits, restoration of the predecessors' painting works by oil and tempera paints. In modern art investigations we can find several portraits of prominent representatives of wealthy families invested in improving the lives of community, promoted the construction of churches and secular buildings destination. As for Kamianechyna, the representatives of the family of Pototski are considered to be such investors.

Foreign artists were interested in Podillia, especially in Kamianechchyna. A lot of foreign architects, sculptors, painters have left their trace in the art of the mid and late XIX century, for example, Italian portraitist Mateo Bachelli, Polish artists A. Hrother, Mr. Hursky, Juliusz Kossak. The investigations prove the interest in the region, and also demonstrate that Kamianechchyna was in the whirlwind of artistic events, integrating the experience of the best European art schools. International relations were fruitful and useful for Ukrainian artists that assimilated new trends in art and foreign artists who came to Ukraine. The new artistic experience in the combination with local tradition was gained.

Key words: Kamianechyna, portrait, pictorial art, art, cultural life, creative work.



Портрети Ф.М. Потоцького

- 1) як донатора домініканського костелу (кольоровий);
- 2) знайдений на дзвіниці кафедрального костелу св. апостолів Петра і Павла у Кам'янці-Подільському. XVIIIст.



Портрети Августа II Міцного

- ліворуч – знайдений на дзвіниці кафедрального костелу св. ап. Петра і Павла у Кам'янці-Подільському;
- праворуч – портрет пензля Людвіка Сильвестра. XVIII ст.

УДК 378.06:37.016

*Ірина Хомич
Iryna Khomysh*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

NEW APPROACHES TO EDUCATION OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER ART EDUCATION

У статті розглядаються особистісно-орієнтований, аксіологічний, культурологічний, цілісний, синергетичний, герменевтичний педагогічні підходи та їх застосування в контексті модернізації вищої мистецької освіти. Робиться висновок про те, що всі сучасні підходи до виховання декларують гуманістичні цілі та реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти. Підкреслюється, що сучасні педагогічні підходи вимагають від викладача мистецьких дисциплін наявності широкого філософського кругозору, знань нових моделей підходів до виховання та володіння практичними стратегіями їх застосування.

Ключові слова: наукові підходи, вища мистецька освіта, гуманістично-орієнтована педагогіка.

У кінці ХХ століття складні і драматичні зміни, які відбулися у соціальному і культурному житті України, що здобула незалежність, поставили перед вітчизняною педагогічною наукою завдання переосмислення колишніх та теоретичного обґрунтування і практичного втілення нових педагогічних концепцій. Українська педагогіка кінця ХХ початку ХХІ ст. демонструє орієнтацію на гуманістичні цінності. Тому на перший план виходять такі філософські напрями, як екзистенціалізм, герменевтика, феноменологія, антропософія, філософський постмодернізм. На цьому тлі вводяться нові характеристики освітнього процесу: «суб'єкт виховання», «ціннісні відносини», «самовизначення особистості», «інтеріоризація культурних цінностей» тощо. Ці зміни потребують нових підходів до вічних проблем освіти, а саме виховання особистості.

Ця проблема щільно пов'язана з гуманізацією та гуманітаризацією освіти. За С. Гончаренко гуманізація освіти – це центральна складова нового мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворчої функції. Гуманістична освіта основним смислом педагогічного процесу вважає всебічний розвиток особистості [1].

У гуманістично орієнтованій педагогіці особистість розглядають як унікальну, цілісну, творчу, активну особу, яка завдяки своїм цілям та цінностям може впливати на свій розвиток, на своє життя. Саме людинотворча функція в гуманістично орієнтованій педагогіці і визначає сформовані у вітчизняній науці основні підходи до феномену виховання. Це особистісно-орієнтований підхід, цілісний синергетичний, культурологічний, аксіологічний (ціннісний), герменевтичний або інтерпретаторський, компетентнісний, інтегративний, комунікативно-аксіологічний, діяльнісний, феноменологічний.

Мета статті полягає в аналізі наукових підходів до навчання й виховання особистості з огляду на досліджувану тему – модернізацію змісту вищої мистецької освіти.

Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, І. Зязюн, А. Козир, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.) – сприяє ствердженню особистості у мистецькому житті. Як зазначає дослідник О. Рудницька, особистісно-орієнтований підхід сприяє розвитку світоглядних диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти в педагогічному процесі структуру життєвих смислів особистості (самоактуалізацію, саморегуляцію, самозростання, самореалізацію), створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу. У мистецькій освіті відбувається взаємопроникнення знань її продуктивної

активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без самостійної художньої діяльності особистості, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення [6]. Особистісно-орієнтований підхід передбачає формування та розвиток особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя, реалізацію його здібностей, активізацію мотиваційної сфери. При особистісно-орієнтованому підході педагог ставиться до студента як до творчої особистості, допомагаючи виявляти та розвивати його здібності та креативні можливості. Викладач повинен у своїй виховній роботі враховувати психолого-фізіологічні особливості студента, визнавати його право бути самим собою (тобто мати власну думку з приводу тих чи інших явищ, подій, проблем), диференційовано підходити до навчального процесу. Л. Масол зауважує, що розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожної особистості, що навчається, враховуються її мотивації, інтереси, потреби і реальні можливості. За таких умов зростає мистецька чутливість особистості, здатність до організованого художньо-естетичного мислення, творчого самовираження, індивідуальної неповторності [4].

З позиції гуманістичного світогляду важливим є аксіологічний (ціннісний) підхід до мистецької педагогічної діяльності. В основі цього підходу лежить філософська теорія цінностей, що сформувалась як самостійна наукова дисципліна у другій половині XIX ст. Представники аксіологічної тенденції як у філософії, естетиці, мистецтвознавстві, так і у психології і педагогіці (В. Біблер, Л. Виготський, М. Гартман, А. Гулига, І. Зязюн, М. Коган, В. Крижко, О. Лосев, Ф. Ніцше, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Росс, О. Рудницька, Л. Столович, В. Татаркевич, М. Хайдегер, А. Шопенгауер та ін.) вважають, що мистецтво має глибші пізнавальні можливості, ніж наука тому, що мистецтво пізнає дійсність співвідносно з людиною, в усьому багатстві форм, що сприймаються людською чуттєвістю. Їх основне кредо – культура це засвоєні цінності (А. Гулига) [2].

Для виховання у межах аксіологічного підходу надзвичайно важливим є розуміння того, що світ цінностей об'єктивний. Світ цінностей – це сама соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності мають і особистісні прояви, орієнтації (інтереси, переконання, бажання, прагнення, наміри, установки). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості до самої себе та оточуючого світу.

Аксіологічний підхід передбачає втілення певних принципів, а саме: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення [5, с. 38].

Дослідники вважають що результат виховання на аксіологічному рівні пов'язаний з ціннісним ставленням вихованців, яке має трикомпонентну структуру: когнітивний компонент – поняття та уявлення про ту чи іншу сторону життя; емоційно-оцінний компонент – переживання даної події, явища, його оцінка; поведінковий компонент – досвід дій, вміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій [8, с. 19-20].

Художнє пізнання є проміжним між логічною і чуттєвою конкретикою. Звідси й два види цього пізнання – понятійний і образний. У контексті мистецької освіти, художня діяльність звернена як до інтелекту, так і до почуттів. Сприймаючи твір мистецтва, людина актуалізує власні життєві уявлення, почуття, емоції. Таким чином, результат художньої діяльності дозволяє осмислити, засвоїти та чуттєво пережити значущі як для всього суспільства, так і для конкретної людини цінності. Опановані цінності мистецьких творів стають власними усвідомленнями, сприймаються як власний духовний досвід.

Ідеї філософії постмодернізму і гуманістичної психології, зокрема К.Роджерса, становлять основу культурологічного підходу до освітнього процесу, зокрема в мистецькій освіті. О. Рудницька вважає, що саме через культуру людина відкриває й перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації [6].

Прихильники цього важливого підходу відмовляються від виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Вони вважають, що вихованець, осмислюючи світ культури, картину світу, адаптується до дій і поведінки оточуючих і «шляхом власного досвіду», «мимоволі» освоює культурні норми і цінності. Головне – взаємодія з вихователем, особистісне спілкування, а виховання – це «побічний ефект» всіх самостійних пошуків. «Не потрібні навчання і виховання як особливим чином організовані види роботи, спілкування, поведінки, взаємин. ... Потрібні природні дії, в яких він (вихованець) сам експериментує і шукає, пробує і контролює, знаходить і реконструює» [3, с. 111].

Л. Масол, Г. Падалка, О. Щолокова в контексті культурологічного підходу інтерпретують мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а викладачів і студентів не тільки як споживачів, а й як творців культури. Мистецька освіта, завдяки широкому спектру художніх засобів, транлює естетичні ідеї в культуру сучасності, формує світогляд студентів через розвиток естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно вираженого смислу особистості. Це сприяє збереженню й оновленню національних художніх традицій, з одного боку, і забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватись у світовому культурному просторі, з іншого.

Цілісний синергетичний підхід до виховання склався на основі теорії самоорганізації складних систем. Термін синергетика (від грецького «synergetikos» «syn» – спільно, обопільно, «ergos» – дія – спільний, обопільно діючий, сприяння, співробітництво, «дія разом») [7] увів у науковий обіг професор Штутгартського університету Герман Хакен. Він визначив синергетику як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великої кількості частин, компонентів і підсистем, які складним чином узаємодіють між собою. Цілісний синергетичний підхід ставить педагога в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритої виховної системи, організуючого значення випадковостей (флуктуації).

Цілісний синергетичний підхід щодо мистецької освіти полягає у трактуванні її як нелінійної складної динамічної системи, яка відповідно до трансформації соціокультурного контексту перманентно змінюється. Система розглядається як така, що тяжіє до неперервного саморозвитку та саморегулюється. Враховується потужний варіативний евристичний потенціал системи, що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну і колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, викладачів, студентів [4].

В основі *герменевтичного* або *інтерпретаторського підходу* (від грецького hermeneutikos – роз'яснюю, витлумачую) [7] лежить філософська герменевтика – філософська теорія розуміння та інтерпретації гуманітарних явищ, яка побудована на філософських ідеях В. Дільтея, Г. Гадамера, Е. Гуссерля, О. Лосева, М. Хайдегера. Герменевтика відкриває можливості для формування суб'єктивних суджень про явища, хід подій та їх закономірності. З позицій герменевтики, виховання – це звернення до психічного досвіду суб'єкта, до його «життєвого світу», який проявляється як переживання. Такий феномен як переживання освоюється тільки в рефлексії – тобто, людина розуміє в інших тільки те, що пережила і зрозуміла в самій собі. Саме переживання повинні виникати в ситуаціях педагогічної взаємодії, які завжди організуються як діалог педагога та студента. Виховання в дусі герменевтики вчить розуміти оточуючих людей і самого себе через осягнення сенсу в будь-яких проявах культури, через звернення до класичних зразків у літературі, музиці, образотворчому мистецтві де головні сенси вже витлумачені геніальними митцями і потрібно тільки пережити, засвоїти їх. Як зазначали в своїх працях Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс художня творчість продукує сутнісні смисли – цінності, які людина має розпізнати, сприйняти і привласнити. Матеріалізуючись в уявленнях, оцінках, переживаннях людини, ці смисли-цінності стають підґрунтям формування нових якостей, сприяють розвитку когнітивних процесів та рефлексивних рис особистості.

У висновках доцільно зазначити, що аналізуючи ключові позиції сучасних підходів до мистецької освіти вбачаємо, що більшість теоретичних підходів до навчання й виховання визнають як важливі складові сучасної освіти суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію,

значення індивідуальних досягнень вихованця та його самореалізації, звернення до його життєвого досвіду, використання в педагогічному процесі особистісних механізмів рефлексії, виховання через осягнення сенсу в будь-яких проявах культури, автономність, вільний вибір, прийняття відповідального рішення. Всі наукові підходи до виховання особистості декларують гуманістичні цілі та реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти. Сучасний викладач мистецьких дисциплін повинен мати широкий філософський світогляд, знати нові моделі підходів до виховання та володіти практичними стратегіями їх реалізації. Це є одним із основних завдань сучасної педагогічної освіти в справі професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. С.У. Гончаренко. – Видання друге доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке : Научное издание / А.В. Гулыга. – Отв. ред.-сост., авт. предисл. И. С. Андреева. – СПб : Алетея, 2000. – 447 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология просвещения / Н.Б. Крылова. – Москва : 2002. – 450 с.
4. Масол Л.М. Національний курикулум: рамкові основи / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта : Науково-методичний журнал. – 2008. – №2. – С. 17-22.
5. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : Навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : Навч. посіб. / О.П.Рудницька. – Київ : ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.
7. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Арабіс, 2002. – 744 с.
8. Щуркова Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – Москва, 2000. – 357 с.

The article deals with personality-oriented, axiological (value), cultural, holistic, synergetic, hermeneutic or interpretative pedagogical approaches and their application in the context of the modernization of higher art education. The conclusion is made that modern approaches of education declare humanistic goals and implement learner-oriented paradigm of education. It's emphasized that modern pedagogical approaches require a teacher of artistic disciplines to have a broad philosophical outlook, knowledge of new models of approaches to education and possession of practical strategies of their use. Key positions of contemporary approaches to art education are set. We see that most theoretical approaches to learning and education are recognized as important components of modern education, subject-teacher interaction, the importance of individual pupil's achievements and their self-reference to his experience, the use of pedagogical process of personal reflection mechanisms through education of understanding the meaning of any manifestations of culture, autonomy, free choice, making responsible decisions. All of the approaches to education declare humanistic goals and realize personally oriented paradigm of education. Modern teacher of artistic disciplines should have a broad philosophical outlook, to know new models and approaches to education, have practical strategies to implement them. This is one of the main problems of modern teacher education towards training teachers of artistic disciplines.

Key words: pedagogical approaches, higher artistic education, humanistic-oriented pedagogy.

УДК 377.5:78.071.2

Євгенія Черняк
Yevheniya Cherniak

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МУЗИКАНТІВ З РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-PERFORMING COMPETENCES OF MUSICIANS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

У статті розглядаються індивідуальні особливості пристосування різних типів інструменталістів до умов сценічного виступу. Цей процес передбачає корекцію темперамента виконавця, знаходження «артистичного іміджу» музиканта, окреслення Я-особистісної стратегії, визначення установки до слухацької аудиторії.

Ключові слова: професійно-виконавські компетенції, виконавський тип, Я-особистісна стратегія, індивідуальні моделі поведінки, артистичний імідж.

Національна доктрина в галузі педагогіки визначає компетентісну спрямованість навчального процесу домінантною тенденцією сучасного освітнього простору. Враховуючи коло об'єктивних передумов та якісних змін у змістовній складовій методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця, в нашому випадку виокремлено виконавського вчителя музики, виникає необхідність у значному перегляді традиційних програм навчання [4].

У системі безперервної освіти формування творчої особистості виконавця в цьому сенсі розглядається в контексті поступового, цілеспрямованого, результативного втілення методичних знахідок акмеологічного та особистісно-орієнтованого навчання [2; 3]. «Одиницею особистісного розвитку суб'єкта» виступає мотивований вчинок, який ґрунтується на механізмах свідомості й самосвідомості [1]. Але, іншим питанням постає соціологічний аспект проблеми, коли блискучий педагог та виконавець не знаходить своє місце в сучасній дійсності. Поняття компетентності фахівця містить у собі також спроможність випускника вільно орієнтуватися та адаптуватися в будь-яких обставинах. Тому методична реалізація компетентісного підходу передбачає створення в процесі підготовки музиканта сприятливих психологічних умов, за допомогою яких відбувається гармонійне поєднання набутих знань, умінь, способів здійснення виконавської діяльності.

Успішно корегувати здобуті вміння та знання за вимогами різних умов діяльності, пристосуватись до певних змін можливо тільки у тому випадку, коли музикант чітко усвідомлює свою здатність до професійного виконання, має сформовані здібності миттєво реагувати на несподівані ситуації [5].

Публична виконавська діяльність викликає у музикантів з різними індивідуально-психологічними відмінностями неоднакове реагування (позитивне, нейтральне, негативне). Диференціюючи інструменталістів за ступенем їх реагування на стресову ситуацію виступу, можна умовно виокремити три групи. Виконавці першої універсальної групи відчують на сцені надхнення, інсайт, швидко долають труднощі, зовнішні подразники не впливають на якість їх гри. Музиканти другої, репродуктивної, групи стресову ситуацію виступу порівнюють з умовами класу, повністю продукують інтерпретацію творів, вони емоційно стійкі та внутрішньо зібрані. Інструменталісти третьої, комплексуючої, групи завжди уникають публичного виконання, тому що пов'язують виступ з дискомфортом та негативними спогадами [6].

Своєчасно проведена корекційна робота сприяє ефективному пристосуванню музикантів із різними індивідуально-психологічними особливостями до умов майбутньої професійної діяльності. За психокорекційною схемою послідовно здійснюються взаємозв'язані етапи

(що має; що має бути; що слід вдіяти, щоб задумане здійснилося). Змістовна сутність першого етапу передбачає отримання повної психодіагностичної інформації щодо минулого та нинішнього у певного музиканта.

Генетичні ознаки особистості на нейропсихологічному рівні віддзеркалюються в специфічному співвідношенні півкуль та міжпівкульній організації (біфункціональна асиметрія). Звісно, що за домінуванням лівої або правої півкулі, виконавців відносять до розумового, раціонального або емоційного, романтичного типу. Зустрічаються інструменталісти з рівнозначністю обох півкуль (амбідекстри), які відрізняються швидким реагуванням на зміни діяльності [6].

Другий етап передбачає створення портрету ідеального виконавця у музикантів з певними індивідуально-психологічними відмінностями. Знання специфічних особливостей індивідуальної сценічної поведінки інструменталістів дозволяє своєчасно визначити сильні та слабкі боки майбутнього виконавця, побудувати стратегію подолання небажаних проявів особистісної поведінки.

Реалізація задуманого здійснюється за допомогою кола психокорекційних універсальних та індивідуально-значущих методів, спрямованих щодо найкращого пристосування виконавців до різноманітних умов професійної діяльності. Варіювання засобів подолання зовнішніх (негативних подразників) та внутрішніх (стан готовності до виступу) перешкод залежить від рівня сформованості професійно-виконавських компетенцій у музикантів [4].

У контексті теорії інтегральної особистості індивідуальність виконавця розглядається в системній ієрархії багатозначно пов'язаних властивостей. Кожна з опосередкованих ланок виступає своєрідним імпульсом психокорекційного процесу, внаслідок якого здійснюється погодження різнорівневих властивостей виконавця в єдину гнучку систему [7]. Оптимальний для музиканта новотвір виникає тільки в тому випадку, коли поступово змінюється колишній зв'язок між різнорівневими властивостями внаслідок виникнення нових найміцніших взаємодій. Так, нівелювання негативного зв'язку між вольовою активністю та слабкістю нервової системи сприяє підвищенню стресостійкості виконавців з рисами меланхолічного типу темперамента в ситуаціях значного стресу. Однак певні зв'язки (врівноваженість та інтелектуальний розвиток) надзвичайно сильні, тому не піддаються корекційному впливу.

Генетично обумовлений комплекс професійно важливих особистісних якостей інструменталіста виступає основою формування професійно-виконавських компетенцій майбутнього музиканта. Підвищення вимог діяльності, зміни умов виступу спонукають виконавця шукати ефективні методи подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод. Динамічною умовою становлення, реалізації та відозміни діяльності вважають активність музиканта.

Моторна, вольова, емоційна активність в її індивідуальному стильовому відображенні грає значну роль у здійсненні взаємозв'язків між нервовою системою, темпераментом, особистістю. Ступінь виразності психолого-виконавських компетенцій обумовлюється особистісною інтенсивністю мотивації виконавської діяльності в окремих типів виконавців.

Враховуючи те, що темперамент як основа особистісних проявів індивідуальних властивостей обумовлює специфіку поведінки музикантів у різноманітних формах виконавської діяльності, виникає необхідність окреслення ефективних напрямів психокорекційного процесу щодо інструменталістів певного типу. Перспективні напрями цього процесу пов'язані з компенсаторним взаємодоповненням слабого та сильного типів, компенсаторною взаємодією сильних типів, корекцією інтровертованих типів у бік екстровертованих. Означена закономірність яскраво простежується в процесі підготовки інструменталістів до концертного виступу, музичної бесіди, технічного виконання віртуозних творів (етюди, токати тощо).

Найбільш пристосовані до ситуації концертного виконання музиканти змішаних сильних типів темпераменту (сангвіно-холерики, сангвіно-флегматики, флегмато-сангвініки, холеро-сангвініки). Їх виступ приваблює яскравістю гри, стабільністю та емоційною стійкістю.

Інструменталісти чистих типів (флегматики, сангвініки, меланхоліки, холерики) не завжди почувають себе вільно та комфортно. Емоційний динамічний виступ холериків часто супроводжується сумбурним виконанням, втратою самоконтролю, нестійкістю, які виникають унаслідок надмірного хвилювання. Пластичне втілення творів представниками сангвінічної групи часто буває одноплановим, без ефектних контрастів. Музиканти флегматичного темпе-

раменту відрізняються врівноваженістю, стабільністю виконання, але пасивна інертна гра заважає досконалої інтерпретації музичних творів. Представникам слабого типу досить важко повноцінно донести виразне виконання внаслідок невпевненості, втрати самовлади. Виконавці змішаних типів (сангвіно-меланхоліки, холеро-меланхоліки) демонструють в ситуації концертного виступу гірші результати, тому потребують якісної корекційної роботи.

Музична бесіда за своєю специфікою вимагає швидких змін різновидів діяльності (вербальна частина та художньо-образне виконання музичних фрагментів). На перший план виступають виразність мови, характерність подання музичного матеріалу, а основні труднощі виникають у процесі переходу з вербальної частини виступу на інструментальне виконання або навпаки. Взаємодія двох форм діяльності залишається стимулювальною для змішаних сильних типів темпераменту (холеро-сангвініки, сангвініки, флегмато-сангвініки, сангвіно-флегматики). Представники холеричної групи (холерики, холеро-меланхоліки) та сангвіно-холерики відзначали, що певні труднощі виникали в процесі переходу з вербальної частини на музичне виконання, тоді як зворотній перехід здійснювався без перешкод.

Виконавці з рисами меланхолічного темпераменту та чисті меланхоліки констатували негативний вплив переходу з мови на музику, з музики на мову. Однак меланголо-холерики вказали на виникнення труднощів переходу з вербальної частини на музичне виконання. Крім цього, слід розмежувати форми виконавської діяльності для меланголо-флегматиків та меланголо-холериків. Миттєва перебудова уваги в процесі змін (вербальна частина – музичне виконання) діяльності є прерогативою холеричного темпераменту, тому меланголо-холерики краще пристосовані до умов музичної бесіди. Представники флегматичної групи відмічали негативний вплив будь-якої зміни діяльності.

Технічне виконання віртуозних творів вимагає від інструменталістів чітко збалансованої психомоторної координації, установки на жорсткий самоконтроль, швидке реагування при зміні фактури, фізичну витривалість, розподіл уваги. До цих специфічних умов найкраще пристосувалися виконавці сангвінічного темпераменту. Декілька гірше виступили представники змішаних типів темпераменту (флегмато-сангвініки, холеро-сангвініки, меланголо-флегматики, меланголо-холерики). Представники чистих типів темпераменту (холерики, меланхоліки, флегматики) вказували на певні труднощі, які виникали в них в процесі технічного виконання віртуозних творів. Невпевненість гри продемонстрували інструменталісти таких змішаних типів темпераменту як холеро-меланхоліки та сангвіно-меланхоліки.

Порівнюючи виступи певних музикантів можливо констатувати, що найбільш пристосованими до умов виконавської діяльності виявились представники змішаних типів темпераменту – флегмато-сангвініки, сангвіно-холерики, холеро-сангвініки, сангвіно-флегматики, меланголо-холерики. Тоді як виконавці чистих типів темпераменту продемонстрували у порівнянні з ними гірші результати. Подальше зниження результатів відмічалось в змішаних типів темпераменту (холеро-меланхоліки, сангвіно-меланхоліки).

Надійність, артистизм, емоційність, стабільність, майстерність музикантів простежуються в індивідуальній манері виконання. Рівень сформованості професійно-виконавських компетенцій інструменталіста залежить від узгодженого функціонування цілісного комплексу професійно важливих якостей, де кожна структурна ланка ієрархічно пов'язана з наступною та попередньою за принципом оптимального взаємовідношення та взаємодоповнення. Комплекс професійно важливих якостей, як цілісне інтегративне особистісне утворення підлягає корекції, тому не вважається константним та постійним. Зміни або варіювання одного із його компонентів обумовлюють трансформацію (позитивну або негативну щодо певного виконавця) системи та її перехід на новий рівень. Таким чином, виникає необхідність окреслення кола завдань для кожного з етапів психокорекційної роботи:

- 1) здійснення оптимальної корекції індивідуально-психологічних особливостей виконавця;
- 2) знаходження стилю поведінки, адекватного певному типу музиканта;
- 3) окреслення «Я» – особистісної стратегії;
- 4) визначення установки за відношенням до слухачької аудиторії;
- 5) моделювання індивідуальних програм майбутнього виступу для різних типів виконавців.

Оптимальна корекція індивідуально-психологічних особливостей виконавця передбачає формування внутрішньої та зовнішньої саморегуляції, позитивної емоційної настройки на ситуацію концертного виступу (загальна та варіативна установки). В процесі засвоєння музичних творів відбувається знаходження виконавського іміджу та підбір програми за індивідуально-психологічною схильністю певного інструменталіста до музичних творів. Можливість повноцінного сценічного втілення задуму композитора виступає при цьому основним критерієм визначення репертуару.

Корекція програми здійснюється диференційовано з гнучким пристосуванням музичних творів до особистості інструменталіста. Перевагу емоційному та драматично-конфліктному репертуару віддають виконавці «імпульсивно-романтичного» (сангвіно-холерик) та «артистичного» (холеро-сангвінік) типів [6].

Музичні твори різностильового напрямку вдаються виконавцям «розумового» (флегмато-сангвінік), «пластичного» (сангвіно-флегматик), «бійцівського» (сангвінік), «конструктивного» (холеро-флегматик) типів. Філософське розуміння музичної партитури, яке властиве «інертному» (флегматик) та «пасивному» (флегмато-меланхолік) типам обумовлює вибір поліфонічних п'єс помірного темпу, творів описового характеру невеликих за формою. Враховуючи особливе суб'єктивне відношення інструменталістів холеричного складу до музичного репертуару, бажано віддавати перевагу творам, які емоційно приваблюють виконавця.

Інструменталістам із ознаками слабого типу краще виключити із концертних виступів твори, які вимагають від музиканта емоційної та фізичної напруги. Цикли мініатюр, компактні сюїти, твори композиторів імпресіоністського напрямку – коло репертуару музикантів. Досягнення оптимальних результатів в процесі виконання у музикантів «сумбурного» (холеро-меланхолік), «аморфного» (меланхоло-сангвінік), «боязкого» (сангвіно-меланхолік) типів простежується в тому випадку, коли обрана програма є посилюючою для виконавців. Але незалежно від індивідуально-психологічних відмінностей, адекватний певному типу виконавця «артистичний імідж» багато в чому залежить від обраної «Я»-особистісної стратегії. Тобто оптимального співвідношення трьох компонентів («Я-композитор», «Я-виконавець», «Я-слухач»).

Стильові особливості композиторського мислення («Я-композитор») простежуються в характері музичного твору, індивідуальній специфіці формоутворення, своєрідності структурування матеріалу, гармонійному та мелодійному різноманітті, неповторних авторських стильових формулах.

Розвиток «Я-виконавця» передбачає постійну взаємодію декількох образів – «ідеального», «реального», «фантастичного», «динамічного» та інших «Я» в процесі засвоєння музичного матеріалу. Прогнозування стратегії ефективного становлення «Я-виконавця» багато в чому залежить від знання індивідуально-психологічних проявів певних типів виконавців в різних умовах професійної діяльності.

Незалежно від темпераменту, інструменталіст повинен уміти контролювати та швидко корегувати сценічну поведінку, бачити, слухати себе збоку, долати зовнішні перешкоди («Я-слухач»). У стресовій ситуації сценічного виступу активно функціонують два компоненти («Я-композитор» інтегрується з особистісною інтерпретацією виконавця) – «Я-слухач» та «Я-виконавець». Позитивний результат виступу загалом забезпечується рівнозначною участю означених «Я» або домінуванням критичного коректора, слухача («Я-спостерігач»). За індивідуально-психологічними особливостями в інструменталістів «розумового» (флегмато-сангвінік) та «конструктивного» (холеро-флегматик) типів спостерігається взаємодія двох компонентів, тоді як виконавці «інертного» (флегматик), «пасивного» (флегмато-меланхолік), «ліричного» (меланхоло-флегматик) типів відрізняються домінуванням раціонального контролю.

Втрата самовлади, надзвичайна захопленість виконавським процесом мають досить негативні наслідки щодо музикантів «імпульсивно-романтичного» (сангвіно-холерик), «вулканічного» (холерик), «артистичного» (холеро-сангвінік) типів. У процесі формування професійно-виконавських компетенцій необхідно також враховувати взаємодію музиканта та аудиторії слухачів.

Екстраверти (інструменталісти з ознаками сангвінічного та холеричного типів) обирають творчі контакти з публікою, позитивно реагують на біоенергетичну емпатію. Інтроверти

(музиканти з ознаками флегматичного типу) абстрагуються від публіки, особливо зовнішні перешкоди впливають на представників із рисами меланхолічного темпераменту. Ігнорування аудиторії слухачів виникає внаслідок виникнення несприятливих щодо виконання умов. Індивідуальна установка багато в чому залежить від умов професійної діяльності, важливості виступу для інструменталістів та позиції слухачів стосовно музиканта.

Синтезуючий етап корекційної роботи присвячений знаходженню, фіксації та апробації ефективних індивідуальних моделей майбутньої сценічної поведінки в умовах дії непередбачуваних стресочинників. Оптимальне співвідношення для різних типів виконавців досягається завдяки використанню цілісного комплексу методів, адекватних певним типам інструменталістів.

Отже, в процесі засвоєння музичних творів здійснюється цілеспрямована психолого-педагогічна підготовка виконавців різних типів темпераменту до умов професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І.Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач. – Москва, 2006. – С. 175-176.
3. Лучинина О.С. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция / О.С. Лучинина. – Астрахань : LENOLIUS, 2013. – 178 с.
4. Сергиенко И.Н. Становление профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов в условиях вариативного использования форм обучения: автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / И. Н. Сергиенко. – Саратов, 2015. – 20 с.
5. Цыпин Г.М. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика : [учебник для студентов муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования] / Г.М. Цыпин, Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко. – [2-е изд., испр.] – Москва : Академия, 2011. – 384 с.
6. Черняк Є.Б. До проблеми формування психолого-виконавської майстерності в контексті компенсаторних можливостей особистості / Є.Б. Черняк, Н.В. Йоркіна // Матеріали міжнародної наукової конференції «Мистецька освіта: традиції і новації». – Мелітополь : МДПУ, 2014. – С. 146-148.
7. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – Москва : Аспект Пресс, 2007. – 328 с.

The article considers the main stages of psychocorrection work for musicians of universal, reproductive and complete groups. The author proposed the classification of types of performing aimed at identifying effective ways of adapting instrumentalists to the conditions of stage performance. It provides optimum correction of individual psychological characteristics of performer's behavior adequate to a certain type of musician outline, personal strategy, determining the installation in relation to the listening audience and modelling future performance on individual programmes for different types of performers.

We give advice on finding a personal image of performing and selecting of applications for individual psychological tendency of instrumentalists. It is shown that performers of «impulsively romantic» (sanguine, choleric) and «artistic» choleric-sanguine types give the advantage to emotional and dramatic conflict-repertoire. Works of various styles are performed by «mental» (phlegmatic-sanguine), «plastic» (sanguine, phlegmatic), and «fighting» (sanguine), «constructive» (choleric-phlegmatic) types. The philosophical understanding of musical scores, characteristic of «inert» (phlegmatic) and «passive» (phlegmatic-melancholic) types causes polyphonical choice of plays. Instrumentalists of weak type should better include works that do not require physical exertion – a series of miniatures, works of impressionists. Optimal results in the implementation of the musicians of «messy» (choleric-melancholic), «amorphous» (melancholic-sanguine), and «shy» (sanguine, melancholic) types are achieved when an adequate programme is chosen.

The optimal ratio of the three components («I am a composer», «I am a singer», «I am a listener») for different types of performers is defined. It is emphasized that in the process of performing professional competence is of great importance for instrumentalist account of personal interaction with the audience.

Key words: professional and performing competence, performing type, personal strategy, individual behavior, artistic image.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.3.016:796

Сергій Бабюк
Serhii Babiuk

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

THE USE OF UNTRADITIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING OF JUNIOR PUPILS' INTEREST TOWARDS PHYSICAL EDUCATION

У статті висвітлено інноваційний напрям у фізичному вихованні молодших школярів, а саме обґрунтовано шляхи використання нетрадиційних технологій у формуванні інтересу до фізичної культури. Нетрадиційні технології використовувалися в процесі фізичного виховання молодших школярів у різних організаційних формах – урок із фізичної культури, гігієнічна гімнастика, фізкультхвилинка, фізкультпауза, розминка, фізкультурні свята і розваги тощо.

Ключові слова: фізична культура, інтерес, нетрадиційні технології, молодші школярі.

Діти молодшого шкільного віку характеризуються високою природною руховою активністю. Цей факт є передумовою створення перспектив для міцного включення фізичної культури в спосіб життя дітей. Фундаментальною основою виховання і навчання є турбота про здоров'я підростаючого покоління, тому, в першу чергу, перед педагогом постає проблема вибору найбільш оптимальних засобів впливу на дітей з метою їхнього фізичного розвитку. Одним із ефективних засобів, що створюють умови для формування у молодших школярів інтересу до фізичної культури, є використання нетрадиційних технологій.

Проблема вдосконалення системи фізичного виховання молодших школярів привертає увагу вчених. Тільки в останні роки розроблені методики фізичного виховання дітей означеного віку з направленістю на розвиток творчості, на розвиток рухових якостей та формування основних рухів. Встановлений тісний зв'язок між фізичним та розумовим вихованням дітей. Обґрунтована методика занять інтегративного характеру, яка забезпечує розвиток пізнавальних здібностей дітей на тлі високого рівня рухової активності. Розроблені інноваційні напрями в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Про значення своєчасної фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку йдеться в дослідженнях Е.С. Вільчковського, Т.І. Осокіної, Б.М. Шияна, О.Д. Дубогай та ін. На необхідність цілеспрямованого фізичного розвитку в процесі використання різноманітних форм фізичного виховання зазначали М.П. Козленко, В.Д. Розанова, О.Л. Богініч, Н.Б. Купріянова та ін.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу використання нетрадиційних технологій у формуванні в молодших школярів інтересу до фізичної культури.

У сучасній світовій практиці є велика кількість нетрадиційних технологій фізичного виховання. Але обмежене їхнє використання в практиці роботи початкових шкіл України

пов'язане, насамперед, з відсутністю методичних рекомендацій та методичних розробок із використання нетрадиційних технологій у практиці роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Існують протиріччя між великими потенційними можливостями використання нетрадиційних технологій фізичного виховання дітей у ході фізкультурної діяльності і недостатнім їхнім використанням у сучасній практиці початкової школи.

Дослідження з використання нетрадиційних технологій фізичного виховання з метою формування інтересу дітей молодшого шкільного віку до фізичної культури було проведене на основі компонентного підходу (розвитку мотиваційно-спонукального, змістовно-процесуального і конструктивного компонентів) у три етапи.

Перший етап – мотиваційно-спонукальний – передбачав формування у дітей високої мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спонукання їх інтересів і усвідомлених потреб у цьому. З метою формування інтересу дітей до фізичної культури під час використання нетрадиційних технологій зверталася увага на:

- облік і науково обґрунтовану оцінку інтересів дітей;
- раціональну організацію навчання;
- розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

Завдання першого етапу полягало в психологічному стимулюванні дітей і створенні умов для засвоєння ними нових знань. У цей період здійснювалася орієнтація дітей на досягнення цілей і завдань фізичного виховання.

Нетрадиційні технології використовувалися в процесі фізичного виховання молодших школярів у різних організаційних формах – гігієнічна гімнастика, заняття, фізкультхвилинки, фізкультпаузи, розминки, фізкультурні свята і розваги тощо. В процесі роботи враховувалося, що в основі підвищення інтересу дітей до виконання фізичних вправ лежить їх особиста фізична культура.

Як стверджує Л.Д. Глазиріна [1, с. 12], особиста фізична культура є інтегральним і найбільш складним утворенням в ієрархії основних особистісних утворень дитини, яка включає природну потребу в рухах, нових враженнях, новій інформації; мотивацію до занять фізичною культурою; активний стійкий інтерес до фізичної культури; звичку до фізичних вправ, гігієнічних і загартовувальних процедур; потребу у фізичному вдосконаленні; активно-позитивне ставлення до фізичної культури. Також керувалися теоретичними положеннями педагогічної концепції виховання особистої фізичної культури молодших школярів [3]. Ураховували, що виховання особистої фізичної культури здійснюється шляхом впливу на мотиваційну сферу дитини, як внутрішню, так і зовнішню. Особисту фізичну культуру можна виховувати двома шляхами, по-перше, це цілеспрямований вплив на окремі мотиви і мотиваційну сферу, по-друге, вплив на особистість молодшого школяра загалом.

Дослідження проводилося в початковій ланці загальноосвітньої школи, тому що в молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси, мотивації і потреби в систематичній фізичній активності. Цей вік особливо сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ. При цьому треба враховувати, що ритмічний, силовий і просторовий образи рухів молодші школярі сприймають насамперед у відчуттях і узагальненнях вражень і меншою мірою – шляхом усвідомлення, продуманого освоєння технічної дії. Діти цього віку майже самостійно, тільки поспостерігавши за тим, як це робиться, можуть освоїти пересування на лижах, ковзанах, навчитися поводитися з м'ячем, проявляти спортивно-ігрову кмітливість.

Відповідно до вимог дидактики, для успішного виховання особистої фізичної культури дитини потрібно:

- переконати дітей у тому, що особиста фізична культура суспільно необхідна і життєво важлива для кожної людини;
- розглядати виховання особистої фізичної культури молодших школярів як цілеспрямований навчально-виховний процес;
- організувати педагогічно спрямований вплив не тільки у навчальному закладі, але і в родині.

Під час роботи з використання нетрадиційних технологій потрібно створити оптимальні умови:

- повну відповідність спортивного залу і спортивного майданчика санітарно-гігієнічним вимогам;

- раціональне розміщення спортивного інвентарю;

- відповідність спортивного одягу дітей температурному режиму.

Побудова навчального процесу вирішувала такі завдання фізичного виховання учнів: зміцнення здоров'я, сприяння гармонійному фізичному розвитку, вироблення стійкості до несприятливих умов зовнішнього середовища (заняття впродовж усього періоду навчання намагалися проводити на відкритому повітрі, відмовляючись від цього лише при зовсім поганих погодних умовах: сильному вітрі, морозі, зливі); оволодіння основами рухів (з першого ж дня хлопці привчалися правильно виконувати запропоновані вправи для якнайшвидшого формування рухового стереотипу та уникнення помилок при виконанні більш складних вправ); розвиток координаційних (точність відтворення просторових, тимчасових і силових параметрів руху: рівноваги, ритму, швидкості і точності реагування на сигнали, узгодження рухів, орієнтування в просторі) і кондиційних (швидкісних, швидкісно-силових, витривалості та гнучкості) здібностей; формування елементарних знань про особисту гігієну, режим дня, вплив фізичних вправ на стан здоров'я, працездатність і розвиток рухових здібностей; вироблення уявлень про основні види спорту, прилади і інвентар, про дотримання правил техніки безпеки під час занять; залучення до самостійних занять фізичними вправами, рухливими іграми, використання їх у вільний час на основі формування інтересів до певних видів рухової активності; виховання дисциплінованості, доброзичливого ставлення до товаришів, сміливості і рішучості під час виконання фізичних вправ, сприяння в розвитку психічних процесів (пам'яті, мислення та інших) в ході рухової діяльності.

Підбираючи вправи, слід виходити з того, що вони повинні позитивно впливати на організм дитини. При цьому керуються такими вимогами [3; 4]: вправи повинні бути простими і доступними для дітей, відповідати будові і функціям їхнього рухового апарату, не потребувати великих затрат нервової та м'язової енергії. Складні за координацією рухи діти виконують погано, окрім того, вони викликають у них негативну реакцію. Вправи повинні передбачати різноманітні види рухів і охоплювати різні групи великих м'язів (плечового поясу, спини, живота, ніг). Рухи для укріплення дрібних м'язів (кисті рук, пальців) окремо не виконують, оскільки їх фізіологічний ефект незначний, а пропонують разом із вправами, які охоплюють великі м'язові групи. Варто використати імітаційні вправи, в яких діти імітують рухи тварин, птахів, машин тощо. Вони зацікавлюють дошкільників, викликають у них емоційний підйом.

При складанні комплексів загальнорозвивальних вправ реалізовували принцип всебічного впливу рухів на вдосконалення функцій організму і покращення фізичного розвитку дітей. Загальнорозвивальні вправи проводилися з різних вихідних позицій – стоячи, лежачи і сидючи.

Другий етап – змістовно-процесуальний – це етап активного навчання дітей. Перед ними ставилося завдання оволодіти новими вміннями і вдосконалювати навички. Враховувалося і те, що успішність навчання дітей багато в чому визначається ступенем засвоєння ними навчального матеріалу, оволодіння необхідними практичними знаннями, уміннями і навичками в сфері фізичної культури.

Другий етап був логічним продовженням першого, і враховували, що на мотиваційну сферу дітей значний вплив справляє творчість педагога. Як відомо, творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових культурних або матеріальних цінностей. У нашому випадку, під творчістю педагога розуміли створення фізичних культурних цінностей через використання якісно нових підходів до підготовки і проведення роботи відомими у практиці способами, але із внесенням елементів новизни. При цьому культурна цінність полягала у новому, раніше не відомому, «звучанні», способі проведення загальнорозвивальних вправ та ігор у його освітньому, виховному і оздоровчому аспектах, впливу на молодших школярів [4, с. 158]. Основними напрямками прояву творчості були: використання елементів

нетрадиційних технологій фізичного виховання; підбір вправ і ігор; підбір фізкультурного інвентарю; використання різних форм і способів організації.

Зупинимося на деяких методичних моментах проведення занять з фізичного виховання з елементами нетрадиційних технологій.

При проведенні «Гімнастики маленьких чарівників» звертали увагу на те, щоб точковий масаж не виконувався чисто механічно, тому необхідно відповідно емоційно підготувати дітей. Це легко зробити, наприклад, запропонувавши їм гру «Скульптор». У ній, спираючись на попередній досвід роботи з глиною або пластиліном, можна дати дитині змогу творчо підійти до процесу і відчути внутрішній настрій створеного образу. В процесі проведення «Гімнастики маленьких чарівників» відбувається цілеспрямоване натиснення на біологічно активні точки. Але на відміну від лікувального застосування відомого методу Шиаци, дитина тут не просто працює – вона грає, ліпить, мле, розгладжує своє тіло, вбачаючи в ньому предмет турботи, ніжності, любові. Виконуючи масаж певної частини тіла, дитина, як у голографічному відбитку, впливає на весь організм загалом. Абсолютна впевненість у тому, що вона дійсно творить щось прекрасне, розвиває у дитини позитивне, ціннісне ставлення до власного тіла.

Враховували, що досягнення ефективних результатів фізичної культури серед дітей експериментальної групи є реальним лише за умови, що батьки учнів стануть активними учасниками цього процесу. На жаль, ще далеко не в кожній родині знають, як пов'язати домашнє виховання з вимогами фізичного виховання у навчальному закладі.

Значний інтерес для нашого дослідження представляє також зарубіжний досвід фізичного виховання. Аналіз літературних джерел свідчить, що завдання забезпечення рухового режиму та формування свідомого ставлення до зміцнення свого здоров'я визнано одним із основних у фізичному вихованні дітей у розвинутих країнах.

Дозвілля німців тісно поєднується з фізичною культурою. Починається усе звичайно, із школи і сім'ї, з умінь педагогів і батьків по-справжньому і на сучасному рівні виховувати дітей. Спорт міцно увійшов у повсякденне життя населення країни. Особливою турботою оточено дітей. Широкого розмаху набув рух «Тато, мама і я – спортивна сім'я». Німецькі педагоги-практики наголошують на тому, що саме масові змагання з різних видів спорту, які проводяться спілкою німецьких спортивних товариств (зокрема, „Гартуйся», „Спорт для всіх»), створюють сприятливі соціально-педагогічні передумови для формування позитивно-активного ставлення батьків до занять фізкультурою, стимулюють єдність зусиль із навчальним закладом у напрямі актуалізації потреби у заняттях фізичними вправами дітей.

Соціологічні дослідження, проведені німецькими фахівцями, показали, що причини, обумовлені сімейними традиціями, у силу яких діти почали займатися спортом, стоять на третьому місці після впливу шкільного середовища та прикладу друзів. Відзначено також, що сім'я, у якій є діти, частіше займається фізичною культурою і спортом. Сприятливим чинником визнано й те, що у видавництві „Шпортферлаг» виходить серія навчальних посібників про масові види спорту під загальною назвою „Спорт школярам». Цими посібниками можуть користуватися тренери, вчителі, інструктори фізкультури, спорторганізатори, учні та їх батьки. У них (з урахуванням віку і статі дітей) містяться кваліфіковані вказівки до занять у спортивних групах, секціях, самостійних заняттях. Особливо цінним є те, що в посібниках розроблено спеціальну програму спортивних тренувань у сім'ї [5, с. 23].

Невід'ємною частиною життя суспільства в Канаді є пропаганда занять фізичною культурою. Безумовний інтерес у контексті нашого дослідження викликає проведення у Канаді на загальнонаціональному рівні традиційного „тижня фізичної активності». Цікавим є те, що сьомий день змагань проходить під назвою „спортивна сім'я», що сприяє підвищенню фізичної активності родин і ефективно впливає на формування потреби у фізичному вдосконаленні підростаючого покоління [6].

Отже, узагальнення творчих знахідок теоретиків і практиків фізичного виховання зарубіжних країн дає підстави для використання численних плідних ідей і підходів, творче застосування яких сприятиме підвищенню ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

При роботі з батьками широко використовували форми педагогічної просвіти, які добре себе зарекомендували, такі як бесіди, консультації, лекції і навіть міні конференція з питань фізичного виховання дітей. Батькам надавалася практична допомога в організації фізичного виховання дітей. Для досягнення єдності педагогічного і батьківського впливу на дітей, а також надання батькам практичної допомоги проводилися відкриті уроки з фізичної культури з наступним спільним обговоренням. Основним завданням відкритого уроку для батьків було ознайомити їх з показниками фізичного розвитку дітей, показати, як пов'язати домашнє виховання з вимогами фізичного виховання дошкільного закладу.

Третій – конструктивний етап полягав у вдосконаленні фізичної підготовки дітей експериментальної групи, розвитку їхніх умінь і навичок, закріплення бажання в подальшому підвищувати свій рівень фізичної підготовки. Робота тривала за тими ж напрямками. Насамперед, стимулювався інтерес дітей до занять фізичною культурою шляхом використання елементів нетрадиційних технологій фізичного виховання і вдосконалення творчості педагога. Як наслідок і результат ефективності експериментальної роботи, прогнозувалося збільшення кількості дітей в експериментальній групі з високим і достатнім рівнем мотивації до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю і зменшення кількості дітей з низьким і нульовим рівнем. Виявлення ефективності проведеної експериментальної роботи проводилося за допомогою порівняльного аналізу рівнів мотивації молодших школярів до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю. У контрольній групі також відбулися зміни у рівнях, але порівняно незначні. Умови експерименту в контрольній групі відрізнялися відсутністю цілеспрямованого впливу експериментатора і обмежувалися спостереженням.

Із метою більш повної оцінки проведеної експериментальної роботи, передбачалося виявлення впливу засвоєних знань на практику фізичного виховання. У ході спостережень відзначалося, що школярі експериментальної групи стали більш усвідомлено ставитися до свого здоров'я. Підвищився рівень самостійних занять фізичною культурою дітей в експериментальній групі. Діти почали пропонувати вправи для фізкультурних комплексів. З'явилася тенденція зростання інтересу батьків до фізичного виховання своїх дітей. У процесі бесіди більшість батьків відмічали, що після розмови з педагогом, а також після відвідувань уроків із фізичної культури наочно усвідомили значущість фізичного розвитку своїх дітей. Батьки зізнавалися, що і не підозрювали про специфічні особливості фізичного розвитку. В процесі експериментальної роботи було виявлено, що значна частина батьків у минулому серйозно захоплювалися спортом, але своїм досвідом практично не користуються. Як ми і планували, показовий виступ дітей для батьків на фізкультурному святі через деякий час продемонстрував, які зрушення в показниках фізичного розвитку, вміннях і навичках сталися у дітей.

Отже, проведена експериментальна робота була ефективною, про що свідчать істотні зміни в результатах показників зростання рівнів мотивації молодших школярів до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

Список використаних джерел

1. Глазырина Л.Д. На пути к физическому совершенству / Л.Д. Глазырина. – Минск : Полымя, 1987. – 165 с.
2. Гогунев Е.И. Психология физического воспитания и спорта / Е.И. Гогунев, Б.И. Мартынов. – Москва : Просвещение, 2000. – 145 с.
3. Козленко М.П. Теория і методика фізичного виховання у початкових класах : навч. посібник для пед. училищ / М.П. Козленко, Е.С. Вільчковський, С.Ф. Цвек. – Київ : Вища школа, 1984. – 229 с.
4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва : Просвещение, 2000. – 654 с.
5. Friedrich Frobel an Jrafin Therese Brunsvik. Aus der Werdezeit des Kindergarten. – Berlin, 1985. – 34 p.
6. Holy Z. The effect of amplitude and accuracy requirements on movement time in children / Z. Holy, I. Mot. – Behov, 1981. – №3. – P. 177-186.

The author proves that the use of untraditional technologies is one of the efficient ways of creating the favourable conditions for forming primary school pupils' interest towards physical education.

There is a large amount of unconventional techniques of physical education in contemporary international practice. Their use in Ukrainian primary school practice is primarily restricted by the absence of methodical recommendations and methodical guides on the use of unconventional techniques in the work with primary school pupils. Therefore, there is a contradiction between great potential of untraditional technologies in children's physical education and their insufficient use in current primary school practice.

Untraditional technologies are used in physical education process of primary school pupils in various organizational forms: hygienic gymnastics, classes, physical education respites, setting-up exercises, limbering-ups, physical education celebrations, etc. In the work process, it was taken into consideration that personal physical culture is the basis of increasing children's interest towards doing physical exercises.

Key words: *physical education, interest, untraditional technologies, primary school pupils.*

УДК 378.147.091.31-051:613

Тетяна Бабюк

Tetiana Babiuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL AND VALEOLOGICAL COMPETENCE

У статті висвітлено сучасний стан підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до валеологічної освіти дітей, проаналізовано наукові, ціннісні, нормативні і діяльнісні аспекти валеологічної освіти. Зроблена спроба визначити сутність професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. Пропонуються педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності педагога.

Ключові слова: *здоров'я; здоровий спосіб життя, професійна компетентність, професійно-валеологічна компетентність педагога.*

Збереження та зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя дітей розглядається як справа державної ваги, спільне завдання суспільства, дошкільного навчального закладу, школи, родини і самої дитини. Таке соціальне замовлення суспільства вимагає системного і комплексного підходу до виховання здорового способу життя дошкільників. Світовою спільнотою виховання здорового способу життя визначається як процес цілеспрямованих зусиль для створення умов, що сприяють поліпшенню здоров'я і благополуччя [3, с. 24]. Перед сучасною системою освіти поставлено важливе завдання зменшити негативний вплив педагогічного процесу на здоров'я особистості, активно виховувати у неї вміння жити у гармонії із собою і довкіллям. З упровадженням нових інформаційних технологій навчання це завдання не тільки ускладнюється, але й стає більш гострим і актуальним. На думку багатьох авторів, педагоги, які працюють з дітьми дошкільного віку, повинні готувати дітей до життя, виховувати необхідність піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей (Т. Бойченко, Н. Денисенко, Т. Книш).

Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Валеологічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної

фахової підготовки в тій її частині, що стосується формування підвалин валеологічної культури вихованців. Фахівець дошкільної освіти як носій валеологічної культури має бути обізнаним у сучасних проблемах збереження здоров'я та ерудованим у галузі валеології, мати розвинену мотиваційну сферу здоров'язбереження, сповідувати валеолого-гуманістичну модель виховання, володіти методикою валеологічного виховання дошкільників.

У сучасній науці наявні значні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-валеологічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики валеологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвинутою валеологічною свідомістю, несформованою системою цінностей та пріоритетів не може повноцінно розвивати нове валеологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Це доводить необхідність корекції змісту й методики професійно-валеологічної підготовки фахівців. Підготовка вихователів здійснюється в Україні у різних типах навчальних закладів (педагогічних училищах, коледжах, вищих навчальних закладах), зокрема, у ВНЗ майбутні педагоги отримують достатньо високий рівень професійно-валеологічної підготовки, але більше теоретичного, ніж практичного плану, що позначається й на якості валеологічного виховання дітей.

Метою статті є пошук нових шляхів підготовки майбутнього вихователя, що забезпечували б поєднання успішного засвоєння наук психолого-педагогічного циклу та формування вмінь використовувати набуті знання в професійно-валеологічній діяльності, а також поступове вдосконалення професійності у становленні в дошкільників здоров'язбереження.

Одне з головних питань, які повинні розв'язати науковці, досліджуючи процес підготовки майбутнього педагога дошкільного навчального закладу у вищій школі, пов'язано з визначенням того показника, за яким може бути визначеною ефективність підготовки, що пропонується. Визначаючи показник, за яким можна відстежити якість підготовки майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя, слід виходити з того, що за час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі неможливо засвоїти вичерпного обсягу знань і навичок. Обумовлено це, насамперед, тим, що обсяг знань, які мають забезпечувати виконання педагогом вимог своєї професійної діяльності, постійно зростає, оновлюється і принципово змінюється за своїм змістом. По-друге, термін навчання у вищій школі, його насиченість переважно теоретичною підготовкою майже не залишають місця для набуття практичного досвіду в педагогічній діяльності, без чого неможливе усвідомлене, а не формальне, механічне формування досконалих професійно-педагогічних умінь і навичок. Отже, як справедливо зазначають окремі автори, "завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність" [4, с. 52].

Поняття "професійна компетентність" досить широко використовується у теорії і практиці педагогіки. Зазвичай воно використовується, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, якими оволодіває майбутній фахівець, вимогам своєї професії. При цьому мають на увазі, що чим вище ступінь цієї відповідності, тим вище рівень професійної компетентності фахівця. Відсутність такої відповідності засвідчує низьку професійну компетентність фахівця або його повну некомпетентність (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Сицинський). У розумінні В. Сластьоніна та інших авторів, поняття "професійна компетентність" характеризує єдність теоретичної і практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності і констатує його професійність [2, с. 10]. Професійно-валеологічна компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Структурними компонентами професійно-валеологічної компетентності є: база знань (когнітивний компонент) та система дій, що забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

З урахуванням вимог концепції неперервного валеологічного виховання, доробок науковців і практиків зміст когнітивного компонента професійно-валеологічної компетент-

ності педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя виявляється у таких показниках:

- обізнаність із сучасними моделями здоров'я, ознаками його прояву і чинниками, що впливають на здоров'я;
 - обізнаність із сутністю “здоровий спосіб життя” людини, його показниками та особливостями прояву навичок здорового способу життя в дітей дошкільного віку;
 - обізнаність із шляхами і засобами виховання в дитини навичок здорового способу життя.
- Операційний компонент виявляє себе у таких показниках:
- уміння визначати стан здоров'я дитини за ознаками його прояву;
 - уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на здоров'я дитини;
 - уміння розробляти і впроваджувати форми і методи виховання в дитини навичок здорового способу життя.

Р. Шологон і Б. Подкотський на основі багаторічних спостережень стверджують, що значна частина вихователів не має фундаментальних знань, які визначають їх як фахівців високого рівня щодо проблем зміцнення здоров'я дитини. Проведений цими науковцями аналіз обізнаності вихователів виявив, що більшість фахівців з дошкільної освіти під валеологічним вихованням розуміє формування в дітей культурно-гігієнічних навичок. Переважна кількість вихователів відчуває труднощі у валеологічному вихованні через недостатню компетентність у питаннях валеології як науки, однобічне розуміння цілей і завдань валеологічного виховання. Зокрема, спостерігаються організаційно-методичні труднощі, пов'язані з підбором, адаптацією і цілеспрямованим використанням валеологічного змісту на заняттях з дітьми дошкільного віку.

В Україні діє програма неперервної валеологічної освіти, але дуже малий строк дії програми ще не дозволяє дійти ґрунтовних висновків щодо якості одержаних результатів. Крім того валеологія як навчальний предмет сприймається досить неоднозначно. З'являються критичні статті щодо змісту і методів викладання валеології. Натомість ніхто не заперечує, що валеологічні знання потрібні. Адже валеологія – це не просто навчальний предмет, а своєрідна філософія здорового способу життя, це той предмет, який має дати дитині не тільки знання про власний організм, але й сформувати навички життя у напрямку зміцнення та збереження здоров'я. У зв'язку з цим виникає ще одна проблема: недостатньо підготувати педагога з цього напрямку, треба щоб валеологія стала філософією його особистого життя.

Методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає розкриття істотних зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини та її способом життя. Методика передбачає включення дітей у різні види діяльності: ігрову, пізнавальну, зображувальну, мовленнєву, дослідницько-пошукову, оскільки запропоновані дошкільникам знання тоді матимуть практичну цінність, коли будуть трансформовані в навички та звички здорового способу життя. А цей процес відбувається лише за умови активного використання дітьми отриманих знань в різних видах діяльності. Основними завданнями дошкільного курсу валеологічного виховання є:

- формування і розвиток основ знань та практичних умінь, необхідних для розуміння багатовимірного поняття здоров'я та процесу його зміцнення і збереження у дітей раннього і дошкільного віку;
- здобуття основ знань та практичних умінь у сприйманні й використанні сучасних методик фізичного, психічного, духовного і соціального оздоровлення, виховання зацікавленості досвідом народної оздоровчої системи;
- формування елементів валеологічного світогляду, оволодіння елементарною оздоровчою термінологією;
- доцільне структурування і комплексне подання знань, практичних умінь з оздоровлення людини в різних видах навчальної, ігрової, трудової і побутової діяльності дітей;

- формування у кожної дитини усвідомлених навичок аналізу свого особистого стану з метою своєчасної самодопомоги;

- виховання бажання і потреби дітей у використанні набутих практичних знань в оздоровленні членів своєї родини, інших людей.

Професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнюючим показником його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Вирішення завдань, пов'язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Відповідно до цього доцільним буде розглядати професійно-валеологічну компетентність майбутнього вихователя як окрему складову його загальної професійної компетентності.

Визнання залежності особистості і її діяльності від суспільних відносин і конкретних умов її суспільного буття, залежності свідомості від діяльності і її якості становить методологічну базу будь-якого дослідження. Для нас визнання цих залежностей відіграє роль не тільки методологічного принципу, але й орієнтира в пошуку умов формування професійно-валеологічної компетентності.

У нашому розумінні процес професійно-педагогічної підготовки складає те суспільне середовище, соціум, в якому студент існує і формується як особистість, опановує навичками педагогічної діяльності і розвиває в собі значимі для даної професії якості і властивості особистості. Очевидно, що залежно від того, яким чином організовано це суспільне буття студента в навчальному процесі, які цінності й еталони діяльності ним засвоюються і привласнюються як особистісно значимі, залежить і якість діяльності, що засвоюється і рівнем активності власного "Я". У нашому розумінні педагогічні умови складають той простір навчального процесу, в якому студент може здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами педагогічної професії і своїх можливостей у ній. Відомо, що досягнення найвищого рівня в діяльності людини, проблема компетентності і її формування, оптимального зрівноважування суб'єкта діяльності з вимогами об'єкта знаходить своє вирішення у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності.

У процесі формування індивідуальний стиль навчальної діяльності виявляє свою залежність як від специфіки навчального процесу, актуалізації психологічних якостей особистості, так і від особливостей її включення в постійно повторювані ситуації, що вимагають певної діяльності. Професійне становлення – це становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію, самоствердження у професійній діяльності, спрямовану на створення матеріального достатку й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, що починається із самостійних кроків у період навчання і забезпечує неперервність освіти протягом цілого життя, закладаючи у процес розвитку професійної компетентності механізм самопізнання і самовдосконалення. Самопізнання актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, які, по суті, є усвідомленими потребами, а також передбачає процес цілеутворення внаслідок обрання ідеалу самовдосконалення у вигляді бажаних професійних якостей.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти тривалий час переважала ще жива традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого навчального предмета. І зараз є немало тих, хто вважає, що головне у підготовці майбутнього педагога – це повідомити йому суму знань. У традиційних методиках навчання природа цього процесу часто спотворюється. Педагоги прагнуть наукову картину світу просто "пересадити" в голову студента. Тому породжується одноманітність знань і, як наслідок, – формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від самостійності.

Здійснення рефлексії в ситуації педагогічного процесу й у зв'язку з осмисленням педагогом доцільності й ефективності своєї дії щодо вихованця пов'язано з моделюванням педагогічної ситуації, включенням і критичним осмисленням у її змісті максимально мислимих варіантів

дій і способів взаємодії її учасників, прогнозування можливих результатів цих дій. В умовах сьогодення, педагогічна рефлексія, спрямована на самосвідомість “Я”, забезпечує можливість перенесення “Я” у майбутнє на основі критичного аналізу й осмислення наявних знань, особистого досвіду і досвіду інших у педагогічній діяльності. Рефлексія дозволяє суб’єкту встановити для себе той простір активної дії, межі якого окреслені, з одного боку, властивостями самого об’єкта діяльності, з іншого – ставленням до даного об’єкта своєї діяльності і самого себе іншими суб’єктами, із третього – своїми реальними можливостями як суб’єкта в оволодінні властивостями об’єкта, діяльністю по його перетворенню і установах взаємодії з іншими суб’єктами. У зв’язку з цим ми вважаємо за необхідне визначити третю педагогічну умову як усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання в дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Вирішення завдань, пов’язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Професійно-валеологічна компетентність – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв’язання питань, пов’язаних з вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Педагогічними умовами формування професійно-валеологічної компетентності визначено:

- відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності і механізмів здорового способу життя;
- використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю і усвідомленню студентами власного досвіду здорового способу життя;
- усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання в дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Висвітлені педагогічні умови є достатніми і здатні забезпечити успішне формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя без залучення в навчальний процес будь-яких додаткових засобів.

Список використаних джерел

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : ФиС, 1990. – 206 с.
2. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостёнин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Формування здорового способу життя : навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.
4. Формування здорового способу життя молоді : проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.

The article highlights the current state of future kindergarten teachers' training to perform valeological education of children, and analyzes the scientific, value, regulatory and activity aspects of valeological education. It has been made an attempt to define the essence of professional-valeological competence of future preschool teachers. Professional-valeological competence of future teachers of preschool educational establishments is a part of pedagogues' general professional competence, which specifies his theoretical and practical preparation to solve the tasks of forming preschoolers' healthy lifestyles. The structural components of professional-valeological competence are knowledge (cognitive component) and the system of operations to ensure its practical implementation (operational component). Professional formation is the formation of personality's culture which provides her spiritual growth, self-realization, self-determination in professional activity aimed at creating material wealth and moral satisfaction. It is a stage aspect of personality's development beginning with independent steps during training. It ensures the continuity of

education throughout life forming the mechanisms of self-knowledge and self-improvement in the process of development of professional competence. The author gives the pedagogical conditions of forming the professional-valeological competence of a pedagogue.

The pedagogical conditions of professional-valeological competence are considered to be: the involvement of advanced approaches to understanding the nature and mechanisms of healthy lifestyles into the content of students' training; the use of interactive learning which promotes students' awareness of their own experience of healthy lifestyles; students' awareness of forms and methods of organizing valeological education aimed at forming preschoolers' healthy lifestyles.

Key words: health, healthy lifestyle, professional competence, teacher's professional-valeological competence.

УДК 373.2.091.39 : 74+378 : 373.2.011.3 – 051

Марина Бадіца
Maryna Baditsa

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

THEORETICAL BASIS OF MODELLING THE PROCESS OF FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' FUTURE EDUCATORS' ART AND CREATIVE SKILLS

У статті розглядається проблема формування творчих умінь образотворчого характеру у контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. Автор конкретизує сутність і зміст педагогічних категорій «модель» та «моделювання»; теоретично обґрунтовує структурно-функціональну модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: *модель, педагогічна модель, моделювання, структурно-функціональна модель формування творчих умінь образотворчого характеру, професійна підготовка, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.*

Сучасний розвиток України регламентує впровадження європейських норм і стандартів у вищу освіту, передбачає творче практично-діяльнісне та ціннісно-змістовне оновлення освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства виникла необхідність у зміні методології професійної підготовки майбутнього фахівця. Зростає потреба у фахівцях, які не просто володіють своєю спеціальністю, але і мобільних, здатних опанувати широке коло знань і умінь.

Зміст художньо-педагогічних і творчих художніх умінь, як здатності педагога до творчої організації процесу навчання, розкрили у своїх роботах В. Кузін і В. Ружицький. Різні підходи до формування творчих умінь у процесі професійної підготовки педагогів на засадах співтворчості сформульовані у наукових працях А. Акімова, Н. Голоти, О. Дикухи, Н. Єсіної, І. Зязюна, У. Ібрагімова, В. Клименко, Л. Кондрашової, Н. Маханькової, В. Романенко, І. Самсонової, О. Сидоренка, С. Сисоєвої, Л. Трубіної, Т. Шаменкової та ін.

Стратегія освітньо-культурного синтезу значною мірою реалізується в процесі формування творчих умінь образотворчого характеру відповідно до змісту професійних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, відображених у державних стандартах підготовки бакалавра за спеціальністю «Дошкільна освіта». Освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускників із вищою освітою за професійним напрямом «Педагогічна освіта» спеціальності

«Дошкільне виховання» та «Дошкільна освіта» визначаються через систему умінь, а саме: самостійно використовувати образотворчі, технічні уміння та навички в творчій діяльності; варіювати способи виконання творчих робіт, засоби, що дозволяють передати образний зміст речей; тренувати творчі здібності студентів у процесі розв'язання творчих завдань різних рівнів складності та організації інтерактивних форм роботи; творчо застосовувати знання, вміння та навички в процесі керівництва творчою діяльністю дітей; уміти облаштувати мобільний простір; виховувати прагнення творити.

Сформованість визначених умінь свідчить про готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до професійної діяльності (Г. Беленька, В. Бондар, Н. Гузій, Л. Загородня, І. Зимня, В. Клименко, Л. Масол, В. Романенко, С. Сисоєва, С. Титаренко, С. Якименко та ін.).

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що оволодіння навичками та творчими вміннями в процесі образотворення сприяє виникненню переживань, задоволенню потреб особистості в пізнанні нового та розумінні дійсності, що, в свою чергу, активізує творчу діяльність людини, перетворює об'єкт. Зміна форми об'єкта дозволяє побачити його у новій якості, що доповнює емоційне та естетичне забарвлення процесу, полегшує розуміння сприйнятого.

Науковці О. Глузман, А. Лігоцький, І. Лікарчук, Я. Цехмістер, І. Климович, М. Лазарев, Ю. Краковський, Е. Щербина та ін. стверджують, що сучасна педагогічна система потребує моделювання педагогічного процесу як змісту, який студент повинен засвоїти та дію, засіб, без якого неможливе повноцінне навчання. Вони акцентують увагу на системному характері моделювання, що поєднує викладача та студента через систематизацію здобутих результатів, орієнтує кожного на творчу співучасть.

Враховуючи незаперечно цінність здобутків учених, зазначимо, що питання формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не знайшло донині ґрунтовного висвітлення, а теоретичні основи моделювання представленого процесу в умовах вищого навчального закладу запроваджуються частково.

Зауважимо, що формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів – це складний і водночас керований процес. У зв'язку з цим виникла потреба в розробці структурно-функціональної моделі процесу формування досліджуваних умінь, яка забезпечувала б поетапне підвищення рівнів сформованості означеного феномена.

У контексті компетентнісної парадигми освіти окреслюється завдання – теоретично обґрунтувати сутність і зміст педагогічних категорій «модель» та «моделювання», структурно-функціональну модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

З'ясуємо ж визначення таких категорій, як «модель» та «моделювання». В філософії категорія «модель» (від. лат. *modulus* – міра, зразок) – об'єкт-замінник, який за певних умов може замінити об'єкт-оригінал. При цьому він відтворює якості та характеристики оригіналу [4].

В. Штофф визначає модель як кінцеву систему або кінцевий об'єкт, який існує в реальності або уяві. Відповідно до цього визначення можна говорити про існування як матеріальних, так і ідеальних моделей. При цьому ідеальні моделі можуть бути представлені у вигляді схем, графічних рисунків, знаків або символів. Отже, ідеальні моделі є гіпотетичними, оскільки вони виконують функцію аналога або образу об'єкта моделювання.

А. Реан, спроектувавши ідеї В. Штоффа для потреб теоретичної педагогіки, визначив такі ознаки моделі: здатність відображати об'єкт дослідження, системність або здатність уявити певну систему ідеально або матеріально, здатність відображати об'єкт дослідження; здатність заміщати об'єкт дослідження, здатність надавати нову інформацію про об'єкт дослідження [6].

Отже, модель як штучна система відображає з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може замінити його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт.

У педагогіці досліджувана категорія трактується по-різному.

Під моделлю розуміють уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [1, с. 516].

К. Копаниця, Л. Онищук, З. Слєпкань під педагогічною моделлю розуміють спеціально створений і теоретично обґрунтований аналог педагогічного процесу, його макет, який застосовується для організації практичних дій студентів [3, с. 171–172; 5, с. 39; 7, с. 117].

Процес побудови адекватної педагогічної моделі навчального процесу або моделі формування певних знань, умінь і навичок, отримав назву «педагогічне моделювання». З'ясуємо ж сутність категорії «моделювання».

У філософії моделювання визначається як процес дослідження об'єктів на їх моделях [4].

У педагогіці категорію «моделювання» О. Іваницький визначає як засіб реалізації стратегії будь-якої фахової підготовки в сучасному вищому навчальному закладі. У свою чергу, Ю. Галатюк педагогічне моделювання трактує як засіб організації навчального процесу з конкретної дисципліни, а також організації пізнавальної діяльності студентів у всіх її проявах.

Отже, педагогічне моделювання можна представити як процес побудови моделі для більш детального вивчення об'єкту дослідження, який вимагає комплексного вирішення багатьох проблем: психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних тощо.

Близькою нам є позиція О. Заїр-Бек, яка розглядає такі етапи педагогічного моделювання: визначення задуму; створення моделі проекту; розробка стратегій (дій); планування реальних стратегій на рівні завдань та умов їх реалізації; організація зворотного зв'язку, оцінка процесів; оцінка і аналіз результатів [2, с. 152].

З огляду на це, розглядаємо модель як структурний комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, де інтегруються її основні складники: мета, форми і методи організації процесу навчання, організаційно-педагогічні умови, зміст підготовки і творчі уміння образотворчого характеру як результат реалізації розробленої експериментальної технології (рис. 1).

Вважаємо, що запропонована модель дозволяє аналізувати динаміку змін і прогнозувати обсяги та структуру підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Зазначимо, що науково-методичним підґрунтям педагогічної моделі є системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний та компетентнісний підходи.

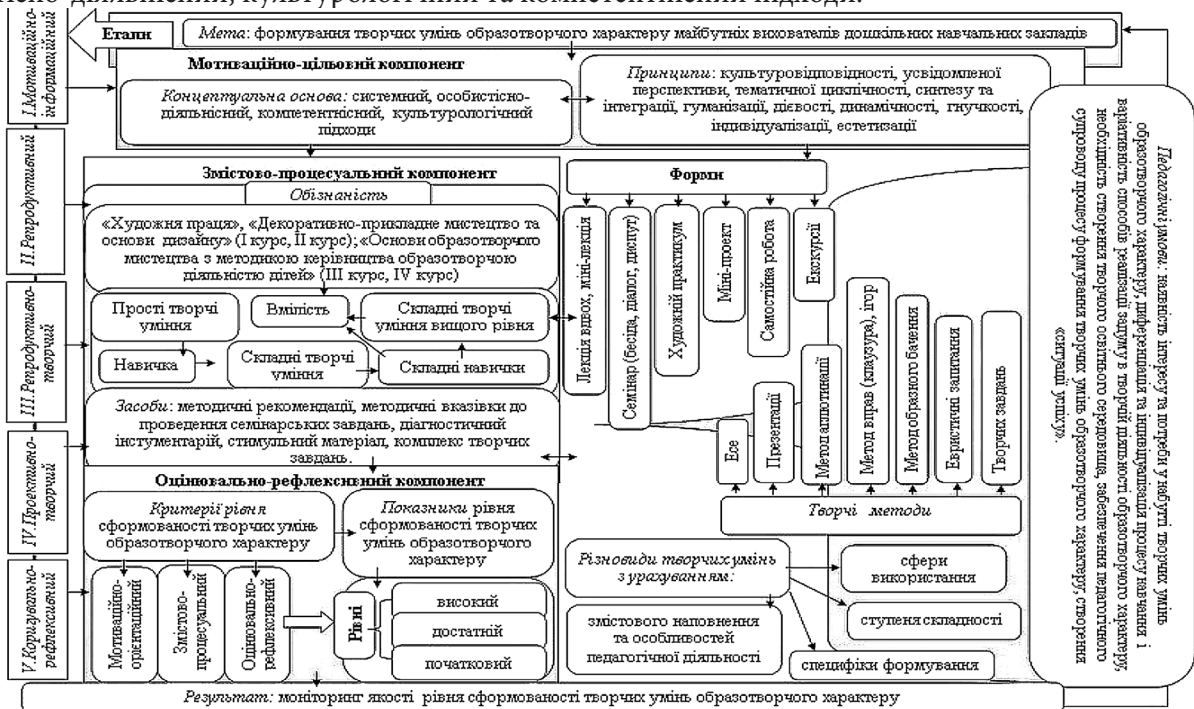


Рис. 1 Модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Покладені в основу експериментальної технології положення теорії формування загально-навчальних умінь Л. Фрідмана, а також визначені особливості та структура творчої діяльності дозволили обґрунтувати етапи формування творчих умінь образотворчого характеру на рис. 1

(мотиваційно-інформаційний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, проєктивно-творчий та рефлексивно-оцінювальний).

На основі положень структурно-системного підходу визначено етапи змодельованого процесу формування творчих умінь образотворчого характеру (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінювально-рефлексивний), які у своїй взаємозумовленості і взаємодії можуть забезпечити його цілісність.

За змістом означені етапи відповідали логіці професійної підготовки майбутніх вихователів і забезпечували поступове формування та вдосконалення творчих умінь образотворчого характеру.

Перший, мотиваційно-цільовий компонент, сприяв формуванню у студентів позитивно-ціннісного ставлення до творчості; усвідомленню ними необхідності формування творчих умінь образотворчого характеру як важливого показника готовності до професійної діяльності.

Метою змістово-процесуального компоненту експериментальної моделі формування творчих умінь образотворчого характеру було теоретичне та практичне оволодіння складовими цього феномену, вдосконалення необхідних знань, умінь, навичок. Теоретична підготовка передбачала оновлення змісту курсів «Художня праця», «Декоративне мистецтво та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей» відповідно до завдань дослідження та організацію самостійної діяльності студентів над проблемою розвитку творчої особистості (підготовка міні-виступів, есе, проведення круглих столів, презентацій). Практична підготовка здійснювалася через організацію розв'язання творчих навчальних завдань різного рівня складності і передбачала застосування окрім традиційних методів навчання (лекції, бесіди, демонстрації, вправи тощо), ще й інтерактивних (ігри, дискусії, «мозковий штурм», проєкти, клаузури тощо).

Оцінювально-рефлексивний компонент експериментальної моделі передбачав розвиток рефлексивних умінь, які визначали здатність студентів аналізувати результати власної діяльності, можливості та шляхи її удосконалення, а також дозволяли проєктувати способи розвитку творчих умінь дошкільників.

Було також враховано, що запропонована технологія формування творчих умінь образотворчого характеру, як будь-яке системне явище, володіє власною динамікою, піддається кількісно-якісним змінам у контексті загального професійного розвитку студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Відповідно визначено організаційно-педагогічні умови, які забезпечують позитивну динаміку формування творчих умінь образотворчого характеру. Серед них: наявність інтересу та потреби у набутті творчих умінь образотворчого характеру; диференціація та індивідуалізація процесу навчання і варіативність способів реалізації задуму в творчій діяльності образотворчого характеру; створення творчого освітнього середовища; створення для студентів «ситуації успіху» у процесі оволодіння творчими вміннями образотворчого характеру; забезпечення педагогічного супроводу професійного становлення творчої особистості.

Обґрунтування названих організаційно-педагогічних умов детерміновано особливостями гуманізації сучасної вищої школи, сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу.

Критеріями сформованості творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів визначено мотиваційно-орієнтаційний, змістово-процесуальний та оцінювально-рефлексивний. Результативність процесу формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів виявляється у рівневій характеристиці досліджуваного інтегративного утворення (початковий, достатній, високий).

Отже, спроектована структурно-функціональна модель дозволяє якісно сформувати творчі вміння образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних закладів, спрогнозувати очікувані результати відповідно до визначеної мети.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у виявленні закономірностей організації наукової творчості у вищому навчальному закладі для формування науково-дослідної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Наука, 1995. – 234 с.
3. Копаниця К. Технологічний підхід до моделювання дидактичних ситуацій / К. Копаниця // Вісник Львівського університету : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Ч. 2. – Вип. 25. – С. 170-177.
4. Новейший философский словарь : [3-е изд., испр.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
5. Онищук Л. Моделювання в освіті / Л. Онищук // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Вип. 9. – С. 38-43.
6. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И.Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
7. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. [для магістрантів вищ. навч. закл.] / Зінаїда Іванівна Слепкань. – Київ : Вища школа, 2005. – 239 с.

The article deals with the problem of formation of art and creative skills in the context of preparing future teachers to the profession. The author has specified the nature and content of educational categories of „model» and „modelling»; theoretically grounded structural-functional model of art and creative skills of preschool educational institutions' future educators.

The structural-functional model of the students' art and creative skills is presented regarding various aspects of design and creative activities that ensure the effectiveness of the creative process. The model provides phased implementation tasks of formation of art and creative skills by diversifying forms of work according to the predicted result. The conceptual framework model includes certain principles of teaching, creation of pedagogical conditions for developing the students' art and creative skills; it helps to reveal ways and means for successful mastery of art and creative skills as the bilateral process according to the designated purpose. On the one hand, training provides the development of creativity and intensifies the process of reproduction; from the other hand, the work contributes to the accumulation of creative experience, implements recycling and finding new ways to create images. Each of the areas is based on specific, results and management methods.

This approach has helped create skilled professional preschool educational institutions' future educators, improve their readiness for the creative professional activities; change attitudes to the art and creative skills ensuring quality and optimization of the present process.

Key words: model, educational model, modelling, structural-functional model of art nature creative skills, training, preschool educational institutions' future educators.

УДК 373. 29.016

*Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ГРИ

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING PRE-SCHOOLS' SOCIAL AND KOMMUNICATIVE READINESS FOR STUDY AT SCHOOL USING GAMES

У статті розкрито сутність поняття «соціально-комунікативна готовність дитини до навчання в школі» та його змістові компоненти; описано параметри оцінки рівнів готовності дитини до школи; виявлено складові готовності дитини до навчання в школі. Розглянуто дефініції дитячої гри як засобу соціалізації дитини. Запропоновано ігри соціально-комунікативного спрямування для роботи зі старшими дошкільниками.

Ключові слова: дошкільники, соціально-комунікативна готовність, навчання в школі, спілкування, взаємодія, діяльність, гра.

Проблема готовності дітей дошкільного віку до навчання в школі є однією з найбільш актуальних на сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної думки в нашій країні. Це пояснюється тим, що успішний розвиток особистості, ефективність навчання багато в чому залежить від того, наскільки правильно дорослими враховується рівень підготовки дитини до школи, змістовими аспектами якої є формування позитивного ставлення до майбутнього навчання, готовності прийняти нову соціальну позицію школяра, опанування елементарних комунікативних навичок, умінь соціальної поведінки. Нове оточення потребує нових правил спілкування, невміння швидко адаптуватися до незнайомих людей веде до усамітнення дитини, наявний стереотип спілкування «один дорослий – одна дитина» не знаходить застосування в умовах колективного навчання. Як наслідок – повільна адаптація першокласників до шкільного навчання, втрата інтересу до нових видів діяльності, дисциплінарні зауваження вчителя, уникнення соціальних контактів з дорослими й однолітками, а відтак і погіршення психофізіологічного стану дитини, низька продуктивність у начальній, творчій, самостійній діяльності.

Проблема підготовки дітей до школи широко відображена у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і педагогіки Л. Виготським, О. Запорожцем, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Ж. Піаже, К. Ушинським, Ф. Фребелем. У працях науковців розкрито окремі психологічні, педагогічні й методичні аспекти означеної проблеми (Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцов, К. Щербакова та ін.); з'ясовано роль сім'ї у підготовці дитини до школи (О. Доукуїна, В. Тостовий та ін.). Особливу увагу приділено наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Артемова, В. Кузь, Л. Калмикова, О. Проскура, О. Савченко, Т. Назаренко, Л. Федорович та ін.). Фахівцями проаналізовано специфіку змісту організаційних форм психологічної готовності дитини до школи (емоційно-вольовий, інтелектуальний, мотиваційний компоненти), акцентовано необхідність забезпечення наступності між дошкільним вихованням і початковою освітою. Про важливість проблеми підготовки дитини до школи у різних напрямках (мовленнєвий, соціальний, інтелектуальний), свідчать праці А. Богуш, Л. Іщенко, М. Вашуленка, О. Кононко, Т. Піроженко, З. Плохій, К. Прищепи, Н. Шиліної, у яких звернено увагу не тільки на можливості дошкільників у засвоєнні предметних знань, створення

організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності між дошкільною й початковою освітою, але й на те, що надмірне і раннє перевантаження дитини негативно впливає на її здоров'я, загальний розвиток, змінює сенс і зміст дошкільного дитинства.

Мета статті полягає у розкритті сутності поняття «соціально-комунікативна готовність дитини до навчання в школі»; виявленні його структурних і змістових компонентів; визначенні ролі гри в формуванні досвіду соціально-комунікативної поведінки як передумови успішного навчання в школі.

У психолого-педагогічній науці існують різні підходи до визначення поняття «готовність до шкільного навчання». Науковець Л. Іщенко визначає його як «психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя школяра труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності [5, с. 41]. Н. Черепаня розглядає означене поняття як «багаторівневе утворення, що характеризується необхідним рівнем особистісної, мовленнєвої, інтелектуальної і морфологічної підготовки дитини для успішного навчання в школі [10, с. 71]. Б. Андрієвський «готовність до навчання в школі» розглядає як систему педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому, як комплексне багаторівневе утворення, певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні [1, с. 7]. І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання й навчання дітей у дошкільному навчальному закладі та сім'ї, яка визначається системою вимог, що висуває школа до дитини [7, с. 68].

Отже, готовність дитини до школи передбачає формування бажання і вміння вчитися, задовольняти пізнавальні інтереси, гуманно й етично поводитися з людьми. І якщо раніше по всій країні існувала єдина система шкільного навчання з чітко фіксованим віком прийому до школи, стандартними навчальними програмами і визначенням єдиних методів навчання, що спонукало вчителів шукати загальні критерії готовності дитини до школи, то в останні роки сутність цього поняття змінилася. Через різноманітність підходів до навчання, виокремити такі загальні критерії не можливо, оскільки школи різні між собою і за програмами, і за методами та початковим віком навчання (одні школи приймають дітей з шестирічного віку, інші – з семирічного). Незважаючи на відмінності у підходах до навчання, незмінними залишаються ті параметри, за якими можна оцінити ступінь готовності дитини до школи. Це: розвиток наочно-образного мислення, яке є основою для повноцінного розвитку логічного мислення й оволодіння навчальним матеріалом; розвиток довільності й організації дій, вміння орієнтуватися на систему умов, завдання, долаючи відволікаючий вплив побічних чинників; вміння орієнтуватися на вказівки вчителя, звернені до класу, здатність уважно слухати і виконувати ці вказівки.

Готовність до навчання в школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності. Загалом, готовність дитини до навчання в школі передбачає інтелектуальну, особистісну, вольову та соціально-психологічну складові, остання з яких є підґрунтям для всіх інших.

Сутність соціально-психологічної складової полягає в готовності дитини до прийняття нової соціальної ролі – школяра, що виражається у серйозному ставленні до школи, навчальної діяльності та вчителя. Як правило, старші дошкільники відчують великий потяг до школи. Часто їх приваблює зовнішній аспект шкільного життя. Але це не головний мотив, оскільки більшість із них прагне вчитися. До учіння вони ставляться як до серйозного завдання («навчуся писати», «навчуся читати»). Якщо дошкільник не готовий прийняти соціальну позицію школяра, то навіть за наявності необхідних умінь і навичок, високого рівня інтелектуального розвитку йому буде важко адаптуватися до шкільного життя. Є діти, які взагалі не хочуть іти до школи. Причиною такого ставлення, як правило, є неправильне виховання. Виникнення

позитивного ставлення дитини до школи часто пов'язане зі способом подання дорослими інформації про неї. Важливо, щоб відомості, які діти отримують зі слів дорослих про школу, були не тільки зрозумілими, а й доступними для усвідомлення ними. З цією метою доцільно використовувати екскурсії до школи, розповіді про вчителів, спілкування зі школярами, проведення спільних виставок дитячих робіт, ознайомлення із літературними та фольклорними творами, в яких прославляється розум, значення книги і навчання в житті людини.

Соціально-психологічний компонент готовності до навчання в школі ключає в себе формування в дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, вчителем. Дитина приходить у школу, клас, де діти зайняті загальною справою, і їй необхідно володіти гнучкими способами встановлення взаємовідносин з іншими дітьми, вміння ввійти в дитяче суспільство, діяти спільно з іншими, вміння поступатися і захищатися, підкорятися інтересам і звичаям дитячої групи, справлятися з роллю школяра в ситуації шкільного навчання. Тому в структурі соціально-психологічного компонента шкільної готовності можна виокремити наступні підструктури: комунікативну компетентність, соціальну і мовленнєву.

Соціальна компетенція – це знання норм і правил поведінки, прийнятих у певному соціально-культурному середовищі, ставленні до нього; реалізація цих знань на практиці. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства.

Під мовленнєвою компетенцією розуміється такий рівень мовного розвитку, який дозволяє людині в різних життєвих ситуаціях вільно використовувати свої знання про мову, дотримуючись загальної культури мовлення. Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій. Соціальну і мовленнєву компетенції можна розглядати як елементи комунікативної, яка включає в себе ще знання й розуміння невербальної мови спілкування, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, стримуватися та ініціювати його, вступати в контакт з однолітками й дорослими. Відтак соціально-комунікативна компетенція дошкільника – це обізнаність із різними соціальними ролями людей (знайомі, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння дотримуватися їх під час спілкування; здатність взаємодіяти з людьми, які оточують (узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі); позитивно сприймати себе. Це вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи [2, с. 18]. Комунікативна, соціальна і мовленнєва компетенції, що формуються в процесі соціалізації і виховання дитини, до закінчення дошкільного дитинства мають певний рівень розвитку, який і відображає рівень соціально-психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Однією з форм організації навчальної діяльності є заняття з навчання дітей рідної мови, яке відбувається на мовленнєво-комунікативному рівні. Тому *комунікативна готовність* – це комплексне використання дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно застосовувати на практиці мову в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціювати його; сприймати і самостійно вирішувати мовленнєві завдання. Мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільників у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими вміннями, шог підґрунтям для отримання в майбутньому освіти, професійної підготовки.

У міру дорослішання увагу старших дошкільників все більше починають привертати події, що відбуваються в світі людей, а не речей. Людські стосунки, норми поведінки стають важливим моментом у змісті спілкування дитини з дорослим. Дорослий як і раніше є для дітей джерелом нових знань, і діти як і раніше потребують його визнання і пошани. Проте для дитини важливим стає те, щоб її відношення до тих чи інших подій співпало з відношенням дорослого. Потреба у взаєморозумінні і співпереживанні дорослого є відмінною особливістю позаситуативно-особистісної форми спілкування. Спільність поглядів й емоційних оцінок

з дорослим (за Є. Сміфрною) є для дитини ніби критерієм їх правильності. За такої форми спілкування у дітей складається різне ставлення до людей, залежно від того, яку роль в спілкуванні з ними вони виконують: діти починають диференціювати ролі лікаря, вихователя, продавця, і відповідно цьому будувати свою поведінку в спілкуванні з ними.

Інформацію про світ людських взаємин і способи набуття відповідних умінь майбутні першокласники отримують у грі, застосовуючи наявні знання на практиці. І від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності дитини залежить успішність формування її соціально-комунікативних умінь.

За словниковими джерелами, гра – «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у спеціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [8, с. 121]; «різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми, вона є дитячим моделюванням суспільних відносин» [9, с. 432]. В ігровій ситуації дитина здійснює свої бажання, забезпечує вікові потреби, нейтралізує емоційні конфлікти. Поява гри в житті дошкільника, з одного боку, зумовлена прагненням дитини до активності, до включення в життя дорослих, з другого – становить прийнятний для суспільства шлях соціалізації дитини, її підготовки до дорослого життя.

Кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний вид провідної діяльності, яким у старшому дошкільному віці є сюжетно-рольова гра (Р. Жуковська, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Т. Маркова, Д. Менджерницька, О. Усова). Сюжетно-рольова гра побудована на уявній ситуації, в якій діти моделюють реальні взаємини людей (лікар-пацієнт, водій-пасажир, вчитель-учень), пізнаючи себе і, володіючи роллю, вчать розуміти інших, що важливо для суспільного життя [6, с. 139]. Д. Ельконін зазначає, що у грі дошкільників «відтворюються соціальні взаємини між людьми поза умовами утилітарної діяльності, виокремлюється соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми стосунків [4, с. 41]. Сюжетно-рольова гра виконує такі виховні функції – самореалізаційно-розважальну (виявлення себе, реалізація активності, прозбудження інтересу); комунікативну (освоєння діалектики спілкування); діагностичну (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); корекційно-терапевтичну (внесення позитивних змін в структуру особистісних показників); міжнаціонально-комунікативну (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціальну (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття) [6, с. 318]. Отже, гра – справжня соціальна практика дитини, її реальне життя в спільноті однолітків.

За своєю сутністю сюжетно-рольова гра носить колективний характер, що передбачає розподіл ігрових ролей між гравцями. Відтак, вона виступає могутнім засобом розвитку спілкування, взаємин, мовлення, дітей, а формування комунікативних умінь стає необхідною умовою її здійснення. У старших дошкільників зростає прагнення до спілкування з ровесниками. Вони погоджуються і на виконання небажаної для себе ролі заради налагодження і збереження спілкування з однолітками (Л. Артемова, Л. Галігузова, А. Рузьська, Ю. Приходько). Моделюючи спілкування дорослих у грі, діти водночас засвоюють комунікативні вміння, навички взаємодії, співпраці, навчаються виступати в різних позиціях стосовно один одного. Гра у лікарню розгортається на основі спілкування між дітьми-виконавцями ролей лікаря й пацієнта; у магазин – продавця й покупця; у сім'ю – доньки й матері чи батька. Мовлення й невербальні компоненти спілкування дітей набувають відповідного до обраної ролі змісту, жестів, інтонацій.

Окрім моделювання дітьми спілкування дорослих, у сюжетно-рольовій грі має місце реальне спілкування дітей, що виконує функції організації гри дітьми (вибір сюжету, добір замінників, атрибутів, розподіл ролей, залагодження суперечок) (О. Запорожець). Діти оцінюють ігрові дії один одного, дають певні вказівки стосовно виконання ролі. Виконання дітьми різних ігрових ролей значно розширює репертуар їхніх соціально-комунікативних умінь. Дитина прагне відтворити особливості спілкування лікаря, вчителя, продавця й виступаючи в різних рольових позиціях, сприймає ситуацію з різних поглядів, відповідно у неї формуються вміння соціальної перцепції (якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут - «пасажир» будуть

протестувати). Водночас глибшим стає й розуміння своїх зобов'язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мамі в грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб донька була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини різноманітні комунікативні вміння, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними.

До ігор соціально-комунікативного спрямування можна віднести творчі (театралізовані, сюжетно-рольові), рухливі ігри та комунікативні – «Електричний струм», «У телестудії», «Інтерв'ю», «Іграшкова крамниця», «Оратор», «Незнайки», «Переповнений автобус», «Чарівний стілець», та ін. Прикладами дидактичних та творчих ігор шкільної тематики є ігри «Творче коло», «Хто більше?», «Крок – словечко», «Хода», «Четвертий зайвий», «Різнобарв'я кольорів», «Біографія за фотографією»[3].

Отже, соціально-комунікативна готовність дошкільника до навчання в школі визначається соціальною та емоційною зрілістю дитини, що виражається у: вмінні контактувати з іншими людьми, дотримуватися прийнятих у суспільстві правил поведінки, грати в ігри за правилами, дотримуючись їх та стежити за їх дотриманням іншими учасниками; задоволенні, радості, довірі, з якими дитина йде до школи (відкритість для контактів з учителем і новими товаришами, впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків); мотивації до навчання, вболіванні за успішне виконання завдань; сформованості адекватної самооцінки й умінні володіти собою; правильному ставленні до помилок, розвинутої впевненості у собі, відсутності страху виконати завдання невірною; контролюванні своїх почуттів і переживань.

Необхідною умовою забезпечення достатнього рівня соціально-комунікативної підготовки дошкільників до навчання в школі, є оптимальне поєднання словесних (розповідь, бесіда, пояснення, вправи, робота з книжкою), наочних (демонстрація, ілюстрація), організаційних (виховні ситуації, вимога, приклад, доручення), контрольо-стимулювальних (заохочення, змагання, педагогічне спостереження, аналіз творчих робіт дітей, оцінювання) та інших методів навчання і виховання.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б.М. Проблеми точності шестирічних дітей до навчання в школі / Б.М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 6-9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наук. кер. А.М. Богущ; Авт.кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л. та ін. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – спецвипуск. – С. 1-30.
3. Ватаманюк Г. П. Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності : навч. посіб. / Г. П. Ватаманюк. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2012. – 152 с.
4. Эльконин Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д.Б. Эльконин // Дошк. воспитание, – 1976. – №5. – С. 41–46.
5. Іщенко Л.В. Логіко-математичний розвиток дітей 5-7 років : навч. посіб. / Л.В. Іщенко. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – 144 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психолог. Произведения. – Москва : Педагогика, 1983. – В 2-х т. – Т.1. – С. 303-323.
7. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи / І. Любарська // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія :збірник наукових праць / редкол. В.П. Андрущенко [та ін.]. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 68-72.
8. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченко М.Д. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
9. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.
10. Черепаня Н.І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти / Н.І. Черепаня // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В.В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2011. – Випуск 9. – С. 68-74.

The article is devoted to the problem of forming social and communicative readiness of preschool children for study at school. On the basis of the analysis of scientific psychological and pedagogical literature the essence of the concepts of «readiness of the child for study at school», «communicative readiness of the child for study at school», «social readiness of the child for study at school» and the content of their components is given. The parameters of the assessment of levels of child's readiness for school are described (development of evident and figurative thinking, development of randomness and the organization of actions, ability to be guided by the system of conditions, tasks, overcoming the distracting influence of collateral factors, ability to be guided by instructions of the teacher, ability to listen carefully and to precisely follow these instructions). The components of general and special readiness of the child for study at school are: intellectual, personal, strong-willed and social-psychological. In the structure of social-psychological component the substructures are allocated: communicative, social and speech competence, which reveals their essence.

The definition of children's game as a means of socialization of the child is considered, its role in the formation of social and communicative readiness of preschool children for study at school is defined. Educational functions of a subject role-playing game which form a public orientation of the children's personality – self-realization and entertaining, communicative, diagnostic, correctional and therapeutic, international-communicative, social – are defined.

Didactic and creative games of social and communicative direction for work with senior preschool children are offered. It has been designated the forms of organization of teaching and educational work on preparation for study at school.

Keywords: *preschool children, social and communicative readiness, study at school, communication, interaction, activity, game.*

УДК 378.22.011.3.015.31 – 051 – 053. 4

Оксана Вашак
Oksana Vashak

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НАРОДОЗНАВСТВА

PECULIARITIES OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING TOWARDS PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY FORMING WHILE STUDYING ETHNOLOGY

У статті розкривається проблема фахової підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах. Окреслюються задачі та умови формування креативності, неповторності та неординарності у студентів. Подається визначення поняття «творча особистість». Представлений педагогічний досвід українського народу щодо творчого розвитку дітей. Наголошується на важливості формування творчої особистості дитини у дошкільних навчальних закладах на заняттях із народознавства.

Ключові слова: *фахова підготовка студентів, творча особистість, творча особистість дитини дошкільного віку, заняття з народознавства, українська народна творчість.*

Актуалізація проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дитини дошкільного віку на заняттях із народознавства, її органічне поєднання з національною історією та народними традиціями обґрунтовується національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Законом України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Програмою «Українське дошкілля».

Серед українських педагогів-класиків великого значення проблемі формування творчої особистості дитини через ознайомлення її з національною історією, культурою та традиціями

українського народу надавали С. Русова, Л. Виготський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Грушевський, Є. Сявавко, В. Верховинець, О. Воропай, М. Стельмахович та ін.

Вивченню проблеми творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяли значну увагу Б. Ананьєв, В. Андреев, Ю. Бабанський, М. Бондаренко, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, Н. Тализіна, В. Цапок та ін.

У роботах В. Андреевої, В. Крутецького, О. Леонтєвої, М. Морозової, Я. Пономарьової, Л. Ізотової, С. Сисоевої та ін. висвітлюються психолого-педагогічні шляхи, які сприяють формуванню творчих здібностей особистості, мотивів творчої діяльності та розвитку творчої активності.

Привертають увагу дослідження щодо використання народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку. Зокрема, висвітлення проблеми народознавчої діяльності у дошкільних закладах за матеріалами народних знань та уявлень таких науковців як А. Богуш, Л. Плетеницька, О. Поліщук та ін.

У контексті досліджуваної проблеми наголосимо, що побудова національної стратегії освіти не може не враховувати багатолітнього педагогічного досвіду українського народу щодо творчого розвитку дітей. Тому питання підготовки педагогів є актуальним. Психолого-педагогічною наукою доведено, що становлення творчої особистості, розвиток її креативних здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання знань і практичних застосувань. Тому вивчення різних способів творчого формування дошкільників є важливим чинником професійної підготовки майбутніх вихователів.

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цьому напрямі та вагомий внесок згаданих вище авторів, проблема вивчена недостатньо, що негативно позначається на професійному становленні фахівців із дошкільної освіти. Відтак, у контексті сучасних соціально-економічних змін, реформування концептуальних і структурних основ національної системи освіти, особливої значущості набуває проблема підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дитини дошкільного віку на заняттях з народознавства.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дитини дошкільного віку на заняттях із народознавства.

Мету статті конкретизовано у завданні, що полягає у розкритті змістової характеристики (зміст, завдання, педагогічні умови) готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до формування творчої особистості дитини.

У наукових дослідженнях, присвячених вивченню різноманітних аспектів проблеми формування творчої особистості (Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко, Н. Посталюк та ін.), поняття «творча особистість» розглядається через розуміння творчого стилю діяльності або творчої активності. Коли особистість є творчою, її життя, діяльність, а також стиль поведінки набувають індивідуальності, і це стає життєвою потребою.

Науковці виокремлюють певні показники творчої особистості. Найголовнішими з них виступають творчі здібності людини, які розглядаються як індивідуальні, що, у свою чергу, відповідають вимогам творчої діяльності. Наявність у людини творчих здібностей, як правило, пов'язано зі створенням чогось нового та оригінального. Тобто, з точки зору психолого-педагогічної науки, до творчої особистості можна віднести людину, яка не тільки володіє високим рівнем певних знань, але й здатна сприймати та правильно реагувати на щось нове та оригінальне. Підтвердження цього знаходимо в психологічному словнику, а саме: творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [8, с. 328]. Як бачимо, аналіз різних психолого-педагогічних досліджень показує, що творча людина легко генерує оригінальні, несподівані ідеї, здатна відійти від стереотипів.

Проблемі формування творчої особистості присвячені наукові роботи багатьох зарубіжних учених (Р. Арнхейм, Дж. Гілфорд, О. Лук, Р. Хелмен та ін.). На їх думку, педагог, який має високий творчий потенціал, створює найсприятливіші умови для розвитку творчості у дітей, а також

для розвитку обдарованих вихованців. Зокрема, Дж. Гілфорд у своєму науковому дослідженні виокремлює такі параметри творчості: здатність до знаходження і постановки проблеми; здатність до генерації різноманітних ідей; здатність висувати нестандартні ідеї; здатність удосконалювати об'єкт творчості, додаючи деталі; здатність розв'язувати проблеми, тобто до аналізу і синтезу. У своєму дослідженні вчений зауважує, що творча людина обов'язково має багату уяву та фантазію [3, с. 210].

Отже, на основі теоретичного психолого-педагогічного аналізу будемо спиратися на таке визначення поняття «творча особистість» – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини.

Реформування системи освіти розглядає процес розвитку творчої, креативної особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Саме від творчих людей, які можуть досягти успіхів у діяльності завдяки певним індивідуальним та особистим рисам, залежить розвиток суспільства.

Професійна діяльність майбутнього вихователя висуває високі вимоги до освітньої роботи у дошкільному навчальному закладі. Сьогодні справжній фахівець повинен не тільки мати високий рівень знань із психолого-педагогічних дисциплін та методик дошкільного виховання. Він має сам проявляти творчий, креативний підхід у процесі навчання і виховання дошкільників та формувати у них творчу думку, дію, поведінку. Для реалізації вищезгаданих завдань потрібно здійснювати відповідну підготовку майбутніх вихователів, формувати у них нове сучасне педагогічне мислення. Вчити студентів будувати навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі відповідно до інтересів кожної дитини, виявляти повагу до кожної дитини, бачити у ній індивідуальність та неповторність, забезпечувати умови для виховання дитини як особистості.

З нашої точки зору, необхідною передумовою формування творчої особистості дитини має бути, в першу чергу, креативність вихователя. Неординарний підхід до методики проведення занять із народознавства може проявлятися через творче використання різноманітних сучасних засобів. Високий особистий рівень національної та загальної культури, творчого мислення, обізнаності щодо українських звичаїв, традицій, обрядів, дитячого фольклору, особистісно-індивідуальний підхід до виховання і розвитку дітей дошкільного віку – ось лише деякі умови успішної роботи майбутнього педагога на заняттях з народознавства.

На нашу думку, роль українського народознавства у творчому розвитку дошкільників суттєва, й актуальність цієї проблеми є очевидною. Здобутки нашого народу щодо навчання, виховання та розвитку дітей, що викарбовувалися впродовж багатолітньої історії, є незамінним матеріалом для формування творчої особистості у сучасних дошкільних закладах. У контексті досліджуваної проблеми, доцільним у курсі підготовки майбутніх вихователів буде вивчення не тільки методики проведення занять із народознавства та дошкільної етнопедагогіки, але й ознайомлення студентів з етнографією, декоративно-ужитковим мистецтвом, етнопедагогікою різних народів. Тоді забезпечення ефективності процесу формування творчої особистості дитини у дошкільному навчальному закладі буде залежати від рівня знань майбутнього вихователя та умінь реалізувати їх у відповідних формах і методах. Знання педагога про українську історію, культуру, мистецтво, народну творчість, традиції, звичаї, обряди, різноманітні народні фольклорні форми можуть виступати специфічним потужним виховним засобом у формуванні творчої особистості дитини.

Українською важливо, щоб майбутні педагоги у своїй подальшій професійній діяльності використовували належні засоби для розвитку творчості дошкільників на заняттях із народознавства. Адже творчий потенціал дитини має визначатися, розкриватися й розвиватися у процесі спеціально організованого навчання та виховання дитини, коли вона набуває та використовує власний досвід творчої роботи, залучається до реальних творчих справ. Завдяки цьому дитина навчається правильно орієнтуватися у довкіллі, нарощує свої творчі здібності в різних видах діяльності.

Майбутні вихователі, перш ніж розпочати формування творчої особистості дитини у дошкільному закладі на заняттях із народознавства, повинні чітко знати та розуміти основні напрями творчої діяльності. Так, навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі є спланованим та цілеспрямованим. Тому вихователь може щодня в практичній діяльності творчо моделювати процес взаємодії з дошкільниками. На заняттях із народознавства активно та творчо впроваджувати новітні та інноваційні технології, а також неординарні форми, методи, прийоми та засоби. Доцільним є використання народознавчого матеріалу в іграх та ігрових ситуаціях, які потрібно систематично оновлювати та збагачувати, розвиваючи тим самим творчу уяву та фантазію дошкільників. Студентів доцільно зорієнтувати на важливості вибору ефективних засобів стимулювання творчої активності не тільки дітей, але й батьків. Не менш важливим напрямком творчої діяльності вихователів є нетрадиційне та оригінальне розв'язання проблем методичного характеру.

Зміст дошкільної освіти спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини, врахування її вікових можливостей. Етнопедагогічна спадщина українського народу та наукові праці переконливо доводять, що в процесі формування особистості дошкільне дитинство, яке становить лише невелику частину життя людини, має надзвичайно важливе значення. Історичні та етнографічні дослідження, а також сучасна виховна практика наголошують, що у творчому становленні дитини як особистості, важливу роль відіграють мова українського народу, його культура, історія, традиції, звичаї, обряди, фольклорні жанри, ігри. Здобутки народної спадщини в контексті між змістом, методами та віком вихованців співзвучні із психолого-педагогічними концепціями вікової періодизації та відповідності навчально-виховного процесу.

Науково доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку дитини як творчої особистості. Адже дитина цього віку, з одного боку, готова до соціалізації, а з іншого – ще не соціалізована. Основою розвитку творчої уяви та фантазії дошкільників виступають знання, вміння й навички. Тому важливо навчитися майбутнім педагогам якомога раніше залучати дошкільників до спостережень, давати їм змогу пояснювати незвичайне, дивуватися навколишньому світові, експериментувати, проявляти власні творчі здібності.

Творча діяльність вихователя суттєво впливає на формування неординарної особистості дитини. Тому на заняттях із народознавства педагог творчо підходить до інтеграції традиційних та інноваційних методів і прийомів. Адже запропоновані заздалегідь власні поширені пояснення та зразки з відповідями не сприяють саморозвитку дошкільників, реалізації їх як творчих особистостей. Під власним ненав'язливим контролем педагог завжди буде підтримувати ініціативу дошкільників. Адже творча активність дітей може формуватися тільки за умови підтримки їх ініціативи. Невиправдані заборони, негативні оцінки їх поведінки гальмують пізнавальну активність та розвиток творчих здібностей.

На підтвердження цього наголосимо, що в народній педагогіці завжди засуджувалася надмірна опіка, моралізування або не врахування життєвої позиції дитини. Український народ досить мудро та виважено підходив до процесу виховання дітей, прищепленню їм любові до життя, формуванню активної та творчої позиції. Для цього використовувалася ціла низка народних засобів, методів та прийомів.

Одним із найвпливовіших засобів формування творчої особистості дитини український народ уважав етнічні образи народних казок та легенд. У казках віддзеркалився світогляд народу, його морально-етичні принципи, педагогічний геній, багатівіковий досвід виховання зростаючого покоління. У народній казці велика, сповнена поезії дитина-народ, розповідає дітям про свої мрії принаймні наполовину вірить сама в ці мрії. Народна казка потрібна дитині як її насущний, духовний світ, адже зачаровує образністю рідного слова, красою співочої української мови, розвиває творчу уяву та мислення [4, с. 174]. На заняттях із народознавства, а також під час різних режимних процесів, з метою формування творчої особистості дитини, вихователі можуть також використовувати чарівні казки, які значно складніші за сюжетом, аніж інші. Невід'ємною особливістю цього виду казок є їх динамізм, який налаштовує дошкільників на розумову діяльність, фантазування про те, що далі відбувається в житті персонажів. Тому саме чарівні казки є ефективним засобом розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку.

Із усіх скарбів усної народної творчості важливе місце у вихованні дітей та формуванні їх як творчої особистості належить легендам – найдавнішому жанру української не казкової прози. Основою легенди є вигадка і фантазія. На відміну від казкової фантастики у легендарну вигадку та фантастику вірили як у можливу. Фантастика і вимисел легенди були тими чинниками, за допомогою яких незрозуміле ставало зрозумілим, неможливе – досяжним. Легенди містять значний пізнавальний і виховний потенціал, тим самим спонукаючи дітей до творчості. Оскільки легенди – це оповідання, оповиті казковістю чи фантастикою, то можемо дійти до висновку, що вони доступні для сприймання дошкільниками [2, с. 192].

Сьогодні є багато досліджень із питань аналізу, етноукраїнської пісні у творчому розвитку особистості, що є дорогоцінним надбанням. У процесі розвитку етноукраїнська пісня виробила велике багатство жанрових, поетичних і стилістичних прийомів та форм зображення дійсності, виокремивши від конкретного історично-соціального ґрунту й акцентуючи риси оспівування героїв, типових для родинного чи суспільного осередку. Твори цього жанру виражають безліч нюансів почуттів, думок і переживань, що дає дітям широкий простір для імпровізації та творчого їх розвитку [5, с. 370]. Вільне творче висловлювання дошкільників про почуте, визначається не лише їх образними уявленнями і бажаннями, але й самовираженням, власним ставленням до подій. Закріплення знань дітей про етноукраїнські пісні на заняттях з народознавства може відбуватися під час різних видів діяльності, що може формувати у них ще й естетичні почуття.

Скарбниця виховної мудрості народу, яка сприяє формуванню творчої особистості дитини дошкільного віку надзвичайно багата. Є в ній традиції, звичаї, обряди, а також усна народна творчість, яка віддзеркалює життя народу, його історію, мову, культуру. У народній творчості і її національних традиціях тісно переплітається минуле народу із сучасним життям. Вплив творів усної народної творчості посилюється ще й тим, що вони і за змістом, і за формою доступні дітям змалку. Перші враження глибоко впливають на душу дитини, на її творчий розвиток.

Із метою створення умов для формування творчого самовираження дошкільників на заняттях з народознавства, студентів доцільно ознайомити з організацією роботи із застосуванням нетрадиційних прийомів, що сприяє збагаченню знань та уявлень у дітей про історію та культуру українського народу, його особливості та відмінності від інших народів. Під час використання таких прийомів, вихователь не допускає копіювання власних зразків, що дає можливість дітям розвивати уяву, творчість, ініціативність, самостійність, індивідуальність та неповторність. За допомогою власних суджень, дошкільники можуть передавати власні уявні образи.

Майбутніх вихователів потрібно націлити на те, що діти дошкільного віку не тільки мають отримати відповідний рівень знань, але й уточнити і поглибити власні уявлення про навколишній світ, осмислити його, набути творчих вмій та навичок, навчитися свідомо їх використовувати у власному житті. Використання ж лише традиційних форм, методів та прийомів на заняттях з народознавства у дошкільному закладі не може у повному обсязі вирішити проблему формування творчої особистості дитини.

У сучасній дошкільній освіті має змінюватися так званий сталий погляд на дитину як на об'єкт виховання, що потребує безпосереднього керівництва творчим процесом. Дитина має розглядатися як суб'єкт творчого процесу і відповідно до цього мають організовуватися заняття, зокрема з народознавства, а також різні види діяльності.

Як бачимо, на зміну інформаційно-репродуктивному процесу навчання дітей приходять проблемно-творчий. Суспільству потрібні люди з гнучким і критичним мисленням, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Щоб виростити дитину як творчу особистість, майбутні педагоги мають вчитися бути творчими, неординарними та неповторними особистостями. Окрім того, студенти повинні ознайомлюватися у процесі вивчення теоретичних курсів з педагогічними технологіями, де розвиток творчих здібностей є пріоритетним, а також вміти використовувати їх у практичній діяльності.

Отже, процес підготовки майбутніх вихователів із формування творчої особистості дитини буде цілеспрямованим і диференційованим, якщо враховувати потреби, інтереси, здібності кожного студента. Це дозволить постійно корегувати навчально-виховний процес,

робити його більш динамічним. Майбутнім фахівцям з дошкільної освіти необхідно навчитися керувати особливостями виявлення творчих здібностей у вихованців, розробляти такі форми і методи, які б сприяли творчому формуванню дитини як особистості. Найважливішою умовою розкриття творчої активності у дітей, буде створення такої загальної атмосфери між вихователями та дошкільниками, за якої панівними факторами будуть доброзичливість, свобода та можливості досягти творчого успіху для кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет): дис. ... кандидата псих.наук: 13.00.08 / Елена Владимировна Алфеева. – Москва, 2000. – 230 с.
2. Вісник Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: зб. наук. праць. – Випуск 6 (14). – Полтава, 2000. – 192 с. – (Серія «Педагогічні науки»).
3. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта // Психологія мышлення / Под ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. – 210 с.
4. Календарик-дошколяр: Вірші, казки, оповідання, ігри, загадки, швидкопромовляння, комікси: Для ст. дошк. та мол. шк. віку. Вип. 1994 / Упоряд. В. Терен. – Київ : Веселка, 1994. – 174 с.
5. Лисенко Н.В. Етнопедагогіка : навч.-метод. посіб. / Неллі Василівна Лисенко. – Київ : Слово, 2011. – 720 с.
6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskogo-myshleniya-kursantov-v-protssesse-obucheniya-v-yuridicheskompvuzemvd#ixzz3z1EFKEs5>.
7. Психологія: терміни, поняття, визначення : словник-довідник / Г.В. Ложкін, І.Я. Коцан, В.А. Бараннік, В.В. Поддяшаник; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [уклад.: Г. В. Ложкін та ін.]; [за заг. ред. Г. В. Ложкіна]. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – 188 с.
8. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко; НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
9. Євтух М.Б. Українська етнопедагогіка в навчально-виховному процесі як проблема вищої педагогічної освіти України / М.Б. Євтух, Т.Д. Тхоржевська // Вища і середня педагогічна освіта. – Київ : Вища школа. – 1993. – Вип. 16. – С. 45-50.

The article observes the problem of future preschool teachers' training in higher educational establishments. The task and conditions of the students' creativity, uniqueness, originality forming are stated. The definition of «creative personality» is given. Pedagogical experience of Ukrainian nation towards infant's creative development is observed. The author stresses on the importance of the infant's creative personality forming while studying ethnology in pre-school institutions.

The attention is accented on the fact, that the future preschool teachers' professional activity makes high demands to educational work in preschool institutions. It is stressed, that the true professional is to have not only the high level of knowledge in pedagogical-psychological disciplines, but the broad range of methods of pre-school breeding. He has to apply art, creative approach towards breeding and education of the infants himself, and to form their creative thought, actions and behavior. In order to implement the goals, mentioned above, we need to provide appropriate future preschool teachers' a training and to form their modern pedagogical thought. We also have to master student's skills to manage breeding-educational process in pre-school institution due to the interests of every infant, to show respect to every child, to see individuality and uniqueness, to provide conditions for breeding of every infant like a creative personality.

Key words: student's professional training, creative personality, infant's creative personality, ethnology studying, Ukrainian Folk Art.

УДК: 373.3 (075.8)

Мар'яна Гордійчук
Maryiana Gordiichuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬО-САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE EDUCATIONAL AND INDEPENDENT WORK OF JUNIOR PUPILS

Стан проблеми формування загальних когнітивних навичок молодших школярів у психолого-педагогічній літературі і педагогічній практиці було вивчено. Основні види навичок, згаданих вище, є: вміння порівнювати, аналізувати, і знайти головну точку, щоб довести, щоб встановити зв'язок між причиною і наслідком синтезу. Освіта в кожного учня, зацікавленість і відповідальність до вивчення є одним із головних завдань формування мотиваційної сфери особистості учнів. Встановлено, що оптимізація вимагає активного вивчення творчої роботи і спеціальну роботу з навчанням мотивації.

Ключові слова: загальні когнітивні навички, умови оптимізації працездатності, цілеспрямованості вивчення, мотивації вивчення, методика викладання.

Виходячи з потреб зростання працездатності, сучасна школа вже не може обмежуватись озброєнням учнів певною сумою знань, уміння орієнтуватись у швидкому потоці інформації, формувати потребу в самовдосконаленні, щоб знання стали не тільки дійовою силою в житті учнів, а їх переконанням.

Виходимо із загальновідомого положення про те, що розвиток навичок навчальної праці – це такий рівень загального розвитку школяра, який дає змогу включитися в навчальний процес та успішно оволодіти навчальною діяльністю.

Щодо змісту занять, то особливої уваги заслуговує вдосконалення процесів сприймання, формування мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення та утворення понять. Навчити дітей вчитися – той шлях, який не лише підвищить учнівську працездатність у навчанні, але й забезпечить гармонійну єдність предметного функціонального аспектів шкільної освіти та слугуватиме орієнтиром для вчителя початкової школи у вирішенні низки інших дидактичних проблем.

Як відомо, одного хотіння вчитися замало. Потрібно ще й вміти вчитися. А навчатися вчитися – не легко, бо вимагає відповідальності, зібраності, акуратності, систематичності в навчальній роботі.

Вміння вчитися включає в себе:

а) уміння учня на різних етапах уроку (спочатку разом з вчителем, потім у кооперації з ровесниками, після того індивідуально) визначати межу своїх знань і незнання;

б) уміння робити змістовний цілеспрямований запит при зверненні до різних джерел знань (до дорослих, до ровесників, до літератури додаткової, наукової і художньої) для ліквідації свого незнання.

У своїй експериментальній роботі намагалися так будувати навчальний процес, щоб уміння вчитися молодший школяр осягав із бажанням.

Перш за все, будували навчальну діяльність на уроці так, щоб учні самі ставили і розв'язували навчальні завдання, а ми лише спрямовували їх у потрібне русло, були режисером уроку. На уроці через постановку навчального завдання створювали ситуацію успіху, яка демонструвала вже наявні в учнів способи дій. Тому завжди добирали таке практичне завдання,

котре розв'язувалось би відомим для учнів способом і було своєрідною сходинкою до подальшого розгортання подій на уроці.

Чітко усвідомлювали, що у навчанні слід уважно стежити і спиратися на досягнутий рівень розвитку школярів, що вміння і навички навчальної роботи формуються у школярів у процесі реалізації ними відомих способів діяльності.

З цією метою вчили школярів:

- вичленовувати в кожній частині навчального матеріалу найбільш важливі ключові елементи, без знання котрих поняття неможливо правильно усвідомити;
- продумувати основні характеристики кожної частини нового навчального матеріалу і загальне резюме уроку – головну його думку загалом;
- намічати план (опорний конспект) викладу чи вивчення основних питань змісту уроку;
- здійснювали міжпредметну координацію, як важливих засобів оптимізації змісту уроку. Без міжпредметного узгодження матеріалу, як показало дослідження, виникає низка негативних явищ дублювання змісту навчального матеріалу, які знижують ефективність навчання учнів умінням навчальної діяльності;
- привести зміст уроку у відповідність з часом, який відведений для вивчення теми.

У змісті поняття «уміння» в сучасній психолого-педагогічній науці виокремлюють такі уміння, що пов'язані з тлумаченням їх як готовність виконувати певну систему розумових та практичних дій, як систему взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, як здатність учнів виконувати певну розумову діяльність.

На нашу думку, вміння потенційно виражене в людині у вигляді готовності до дій і являє собою усвідомлену систему знань та навичок у ситуації того чи іншого завдання. В ситуації того чи іншого завдання, відповідна система знань чи навичок актуалізується і втілюється в необхідних для його вирішення діях. Тому серед різних підходів приймаємо позицію тих, хто розглядає вміння як готовність успішно виконувати певну діяльність. При цьому «готовність» трактуємо як відповідну установку на дію та на її виконання, або як підготовленість до оволодіння цією дією.

Поєднання у визначенні педагогічного вміння двох понять: «уміння навчати» та «уміння вчитися» виправдане системою навчальної діяльності, яка включає функціональні відношення умілості вчителя навчати і результату цієї роботи – вміння учня вчитися.

Основними компонентами такої якості особистості є: мотиваційний (інтерес до проблеми формування вміння вчитися, розуміти значущість результатів процесу формування такого вміння); інтелектуальний (розуміння сутності вміння навчатися та процесу його формування у дітей, знання різних теоретичних концепцій формування умінь та факторів оптимізації цього процесу); операційний (оволодіння технологією формування різних умінь у молодших школярів, оволодіння способами діагностики рівнів сформованості навчальних умінь у школярів).

Отже, уміння навчати учня вчитися розглядається як система взаємодії мотиваційного, оперативного та змістового компонентів.

Різнобічне вивчення змістового тлумачення педагогічного вміння обумовило багатомірність побудови моделі поняття «уміння навчати дитину вчитися», а саме: уміння педагога навчати і визначаємо як готовність учителя на основі усвідомлення та засвоєння кінцевого результату навчальної діяльності (змістовий аспект), сформованості професійної мотивації (цілево-мотиваційний аспект), оволодіння складною системою цілевідповідних педагогічних цілей (операційний аспект) успішно вирішувати дидактичні завдання.

Структурний аналіз системи, як правило, пов'язаний з її функціональним аналізом, який має два аспекти: розкриття механізмів зовнішнього та внутрішнього функціонування. Згідно цьому поняття «уміння навчати учня вчитися» розглядаємо на двох рівнях: першому – зовніш-

ньому (предметному), другому – внутрішньому. Відповідно, змістовий компонент уміння навчати вчитися розглядається на першому рівні як педагогічні знання (теоретичні, практичні, смислові), на другому рівні – як образ результату дидактичної діяльності (вміння навчатися).

Операційний компонент уміння навчати вчитися на зовнішньому рівні передбачає оволодіння дидактичними діями, на другому рівні – узагальненими способами вирішення педагогічних задач.

Цілево-мотиваційний компонент передбачає на першому рівні визначення особистісно значущих педагогічних цілей та завдань самовдосконалення, на другому рівні – розвиток пізнавальних інтересів та педагогічної логіки; наявність мотивів навчальних дій як духовних засобів досягнення педагогічних результатів.

Теоретичний аспект поставленої проблеми формування в учнів уміння вчитися включає питання визначення рівнів розвитку готовності успішно виконувати дидактичну діяльність. Ступінь вираженості даного феномену характеризується такими критеріями як:

а) усвідомлення та прийняття педагогічної задачі, якість та повнота орієнтаційної основи дидактичної діяльності;

б) самостійність і творчість у виконанні дій, що складають структуру дидактичної діяльності;

в) узагальнення як розширення сформованого уміння учнів вчитися.

На основі цих критеріїв були встановлені рівні досліджуваного значущого вміння вчитися учнів початкових класів. Виявлено три рівні уміння вчитися: високий, середній, низький.

Високий рівень, що передбачає стійку готовність учня вчитися, яка проявлялася в інтересі школярів до способів активного перетворення власної навчальної діяльності та її мотиваційної сфери, аналізу, самоконтролю.

Для середнього рівня властива стійка готовність учнів вчитися, яка виражалася у виконанні комплексу дій, спрямованих на вирішення задач; творчі елементи при складанні основи дидактичної діяльності часто ситуативні.

Низькому рівневі характерна нестійка ситуативна готовність школярів вчитися; дидактична діяльність, що загалом має репродуктивний характер: пізнавальні інтереси проявляються лише в ситуації позитивного оцінювання.

Визначенні критерії формування уміння навчатися були покладені в основу характеристики учнів 2-4 класів з різними рівнями сформованості у них навичок навчальної праці.

Експериментальна робота (формуючий експеримент) проводилася у 2-4 класах школи №13 м. Кам'янця-Подільського впродовж трьох навчальних років.

Пристаючи до експерименту, були враховані всі обставини, що ускладнювали цю роботу: по-перше, складність навчального матеріалу і, як наслідок цього, мало доступність його учням молодшого шкільного віку; по-друге, дуже низький розвиток в учнів молодшого шкільного віку умінь і навичок навчальної праці.

Особлива увага зверталася на розвиток в учнів умінь і навичок аналізувати і систематизувати матеріал, порівнювати явища, що вивчалися, складати логічний план викладу в підручнику явищ, обґрунтовувати висновки.

В експериментальних класах навчальний процес було організовано так, що уміння навчальної роботи формувались на кожному уроці. Перебудова навчального процесу в нашому експерименті проходила в напрямку підвищення цілеспрямованості навчання.

Початковим моментом в організації експериментальної роботи було пред'явлення учням навчального завдання, що містить у собі задачу чи запитання; потім йшов інструктаж учителя; далі – виконання роботи учнями і, нарешті, облік і оцінювання роботи.

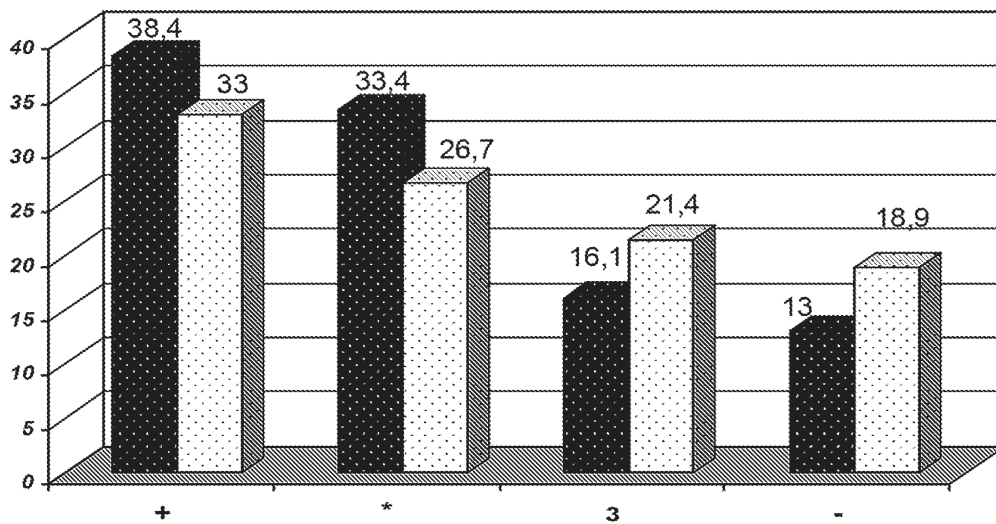
Зміст кожної теми уроку, запитання, ситуація взаємодії розглядалася як засіб формування пізнавальної самостійності вихованців (навчальних умінь, пізнавальних інтересів). Школярів навчали основам проєктивної діяльності; вони самі для себе мали відповісти на запитання: що робитиму я для досягнення бажаного результату?

У контрольних класах заняття проводились так, як це робилось упродовж багатьох років, ніякого втручання дослідника у навчальний процес не допускалось.

Якщо в контрольних класах, як і взагалі в часовій практиці школи, учні 2-х класів на уроках витрачали на роботу з формуванням навчальних умінь приблизно 11,8-12,9% навчального часу, то в експериментальних класах на таку роботу впродовж уроку з тієї ж теми – загалом 32-34% часу на другому році навчання, 34-35% часу на третьому році і 36-39% – на четвертому. При цьому застосовувався такий підхід: учень із високим рівнем самостійності і правильно виконував завдання, допускав незначні помилки – з достатнім рівнем; виправляв помилки з допомогою вчителя – з задовільним рівнем; не міг виконати завдання навіть з допомогою вчителя – з низьким рівнем.

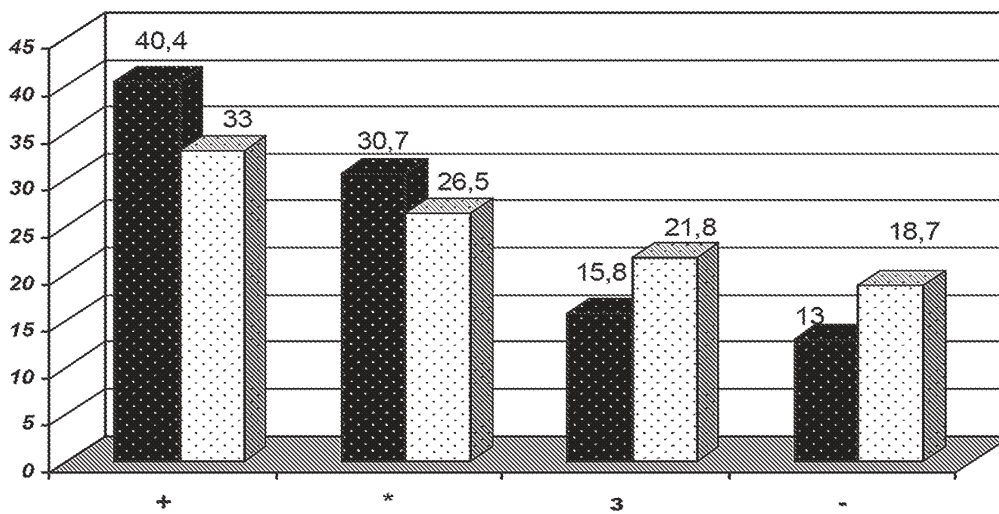
Кількісні результати дослідження представлені на діаграмах 1, 2, 3.

II клас

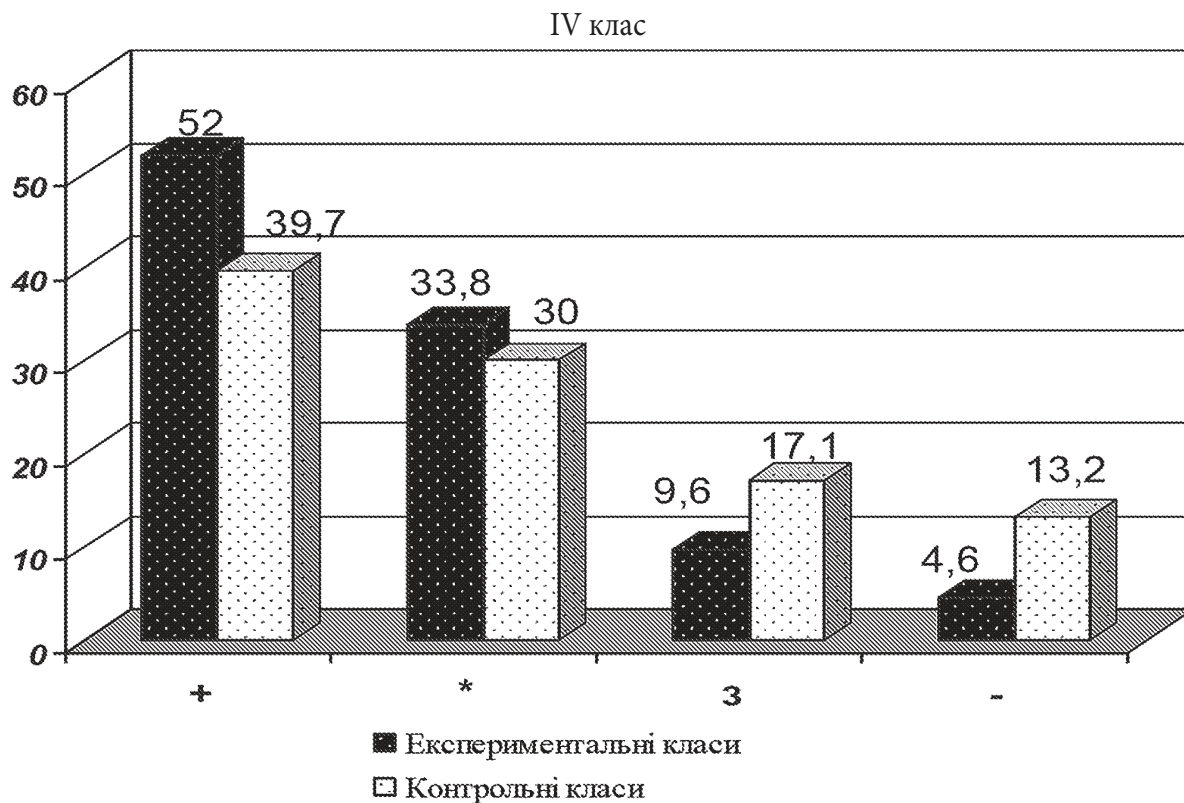


Діаграма 1.

III клас



Діаграма 2.



+ – високий рівень; * – достатній рівень; з – задовільний рівень; – низький рівень

Діаграма 3. Розподіл учнів (у %) за рівнями сформованості загально навчальних умінь і навичок у других (II), третіх (III) і четвертих (IV) класах

Разом із тим експеримент показав, що навчати навчальним умінням тільки на певному предметному змісті нераціонально – це обмежує коло їх застосування. Уміння стають недостатньо узагальненими, у них відсутня гнучкість, мобільність. У процесі експериментальної роботи помітили, що узагальнені навчальні уміння переносяться спочатку лише на аналогічний зміст. Молодші школярі не можуть відразу самостійно переносити вміння, сформоване на конкретному матеріалі, у змінені умови. Таке перенесення, як показало експериментальне дослідження, можливе лише при вільному оперуванні узагальненими умінями, коли уміння вже «відбулося», достатньо закріпилось і досить мобільно впроваджувалося у різний зміст.

Наше дослідження показало, що формування умінь і навичок навчальної роботи ефективніше здійснюється через узагальнення. Тільки завдяки поєднанню навчальних умінь із різним змістом відбувається їх узагальнення (діти вчаться бачити спільне в різних випадках), що сприяє актуалізації умінь у різних ситуаціях. Експеримент також засвідчив, що успіх формування у молодших школярів умінь навчальної роботи зумовлений певними дидактичними умовами і зокрема:

- завдання, що визначалися вчителем для навчальної роботи мали відповідати реально існуючим у школярів умінням;
- завдання, що вимагали володіння умінями і навичками, які в учнів ще не сформовані, повинні містити в собі детально алгоритмізовану інструкцію щодо виконання відповідних дій;
- наявність в учнів знань, котрі дозволяють зрозуміти мету і завдання наступної роботи;
- наявність у змісті завдання нового для школярів, що б надавало завданню дослідницької спрямованості.

Реалізувати названі умови уміння вчитися, як засвідчив експеримент формування розробки та впровадження програми моделювання навчальної діяльності відповідно до ознак її кінцевого результату. Така програма містить у собі низку теоретичних положень, а саме:

специфіку педагогічних дій як засобів формування інших умінь, функціональність педагогічних дій та повторюваність їх структурних одиниць відповідно до педагогічного результату.

Експеримент показав, що структура педагогічних дій зумовлюється характером їх кінцевого результату, а структурні одиниці та закони їх комбінацій схожі до структурних одиниць наслідків цих дій. Це положення має важливе значення при формуванні структури педагогічної освіти: воно передбачає систему певних об'єктивних детермінант педагогічного вміння, відокремлює структурні одиниці педагогічного результату, диктує правила їх групування.

Розвиваючи вміння навчати вчитися слід також формувати певний склад діяльності, і, перш за все, таких її компонентів як:

- а) аналіз суб'єкту навчальної діяльності як носія форм результатів цієї діяльності;
- б) визначення способу впливу на учня і шляхів організації системи його відношення;
- в) розробку способів досягнення запланованого результату; контрольні навички за ефективністю розробленого способу впливу і на основі цього – корекція вирішення педагогічних задач.

У результаті проведеної експериментальної роботи, спрямованої на підвищення ефективності формування вміння навчати дітей вчитися, були одержані результати, що відображені на рисунку 2.13

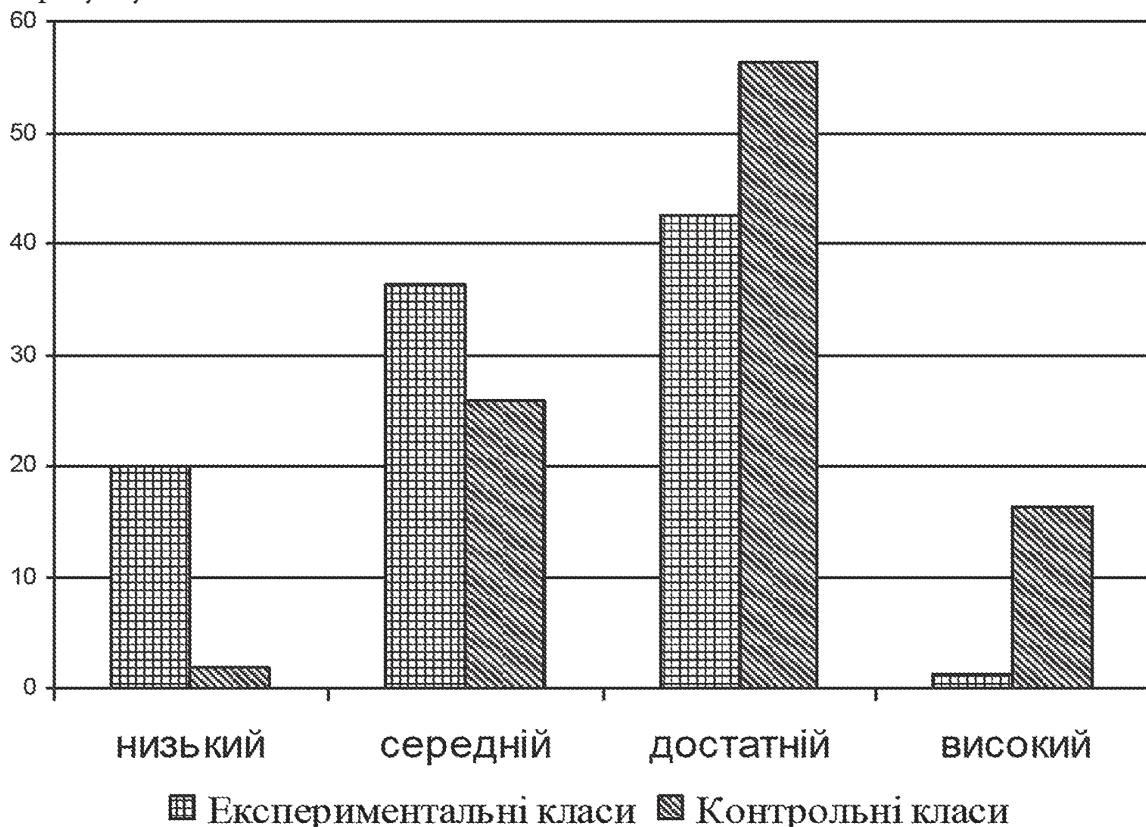


Рис. 2.13. Розподіл учнів (%) за рівнем володіння навичками навчальної праці

Так, як видно з представленого рисунка, кількість учнів із високим і достатнім рівнями в експериментальних класах на 28,8% більше, ніж у контрольних (відповідно 72,6% та 43,8%), де переважає кількість учнів із низьким та середнім рівнем володіння навичками навчальної праці (56,3%). В експериментальних групах кількість таких учнів не перевищує 28%.

Проаналізуємо зміни у математичних знаннях школярів, що складають операційно-інтелектуальних аспект володіння навичками навчальної праці (рис. 2.14). Первинні емпіричні данні нашого дослідження дозволяють говорити про деяке підвищення успішності школярів з математики. Так, низький рівень знань залишився лише у 10% школярів експериментальних класів і 17,5% – у контрольних класах.

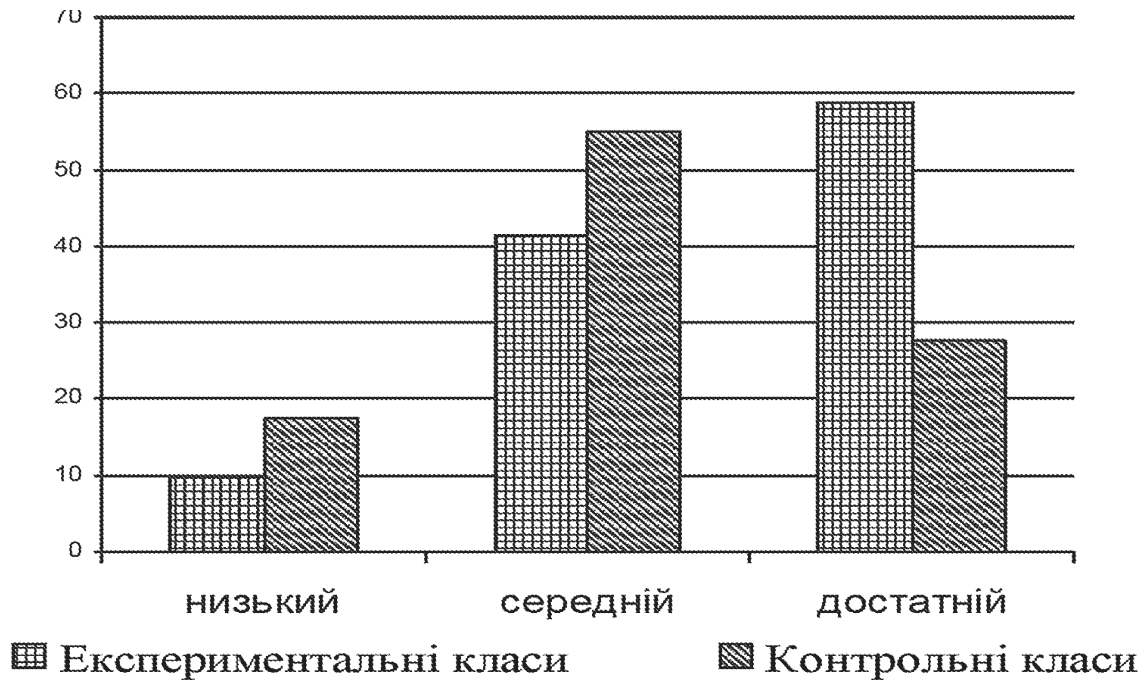


Рис. 2.14 розподіл учнів (у%) за рівнем знань математики після проведення формуючого експерименту

Частина учнів із достатнім рівнем зростає на 31,2% завдяки експериментальному навчанню. Об'єктивно, школярів експериментальних класів по закінченню експерименту отримали вищі оцінки з математики за школярів контрольних класів. Знання учнів стали деталізованіші, експериментальне навчання сприяло розвитку вміння узагальнювати інформацію, застосовувати отримані знання для аналізу нових конкретних ситуацій. Середнє значення успішності школярів середніх груп на 2,6 балів вище за результати успішності контрольних груп.

Такі позитивні зрушення в успішності школярів експериментальних груп, на нашу думку, обумовлюються специфікою експериментальних уроків математики, що спрямовані на особистісний розвиток школяра, на підвищення його внутрішньої мотивації через значне підвищення працездатності молодшого школяра.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: педагогічне вміння вчитися учнів початкових класів визначаємо як вміння навчати дітей вчитися.

Уміння навчати дітей вчитися визначаємо як властивість особистості вчителя, зафіксовану у структурі його світогляду як стан готовності до дидактичної діяльності.

Процес формування досліджуваного феномену вміння навчати вчитися значно підвищується, якщо реалізувати певну технологію взаємодії вчителя та учнів, яка передбачає дотримання поетапності при організації та здійсненні формування вміння навчати вчитися, об'єктивну діагностику рівнів сформованості готовності вчителів до навчання дітей вчитися; створення комплексу засобів взаємодії вчителя та його вихованців з опорою на індивідуальні та колективні форми роботи, контроль результативності такої взаємодії, спільне її обговорення та аналіз. Проблема формування умінь і навичок навчальної діяльності складна і багатогранна і, безперечно, не вичерпується розглянутими в дослідженні аспектами. Подальшої розробки потребують питання врахування індивідуальних особливостей на процес формування загально навчальних умінь і навичок, вивчення наступності у формуванні різних загально-навчальних умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці магістрів / Р.С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – №2. – С. 100-105.

2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. / В.А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська, К.Ф. Нор; за ред. О.М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2004. – 256 с.
4. Проблеми і перспективи становлення 12 річної середньої школи : Наук.метод. Посібник / за ред. В.Ф. Паламарчук, Л.І. Даниленко. – Київ : Логос, 2003. – 78 с.

This problem is a key one at the beginning stage of teaching because due to the optimal structure of the teaching process every pupil of the class learns the material according to his/her maximum abilities at the moment moving at the same time ahead in his/her development.

That is why the optimization of teaching foresees the obligatory study of pupils' studying abilities. The state of the problem of the formation of general cognitive skills of junior schoolchildren in the psychological-pedagogical literature and pedagogical practice has been studied.

The main kinds of skills mentioned above are: the skill to compare, to analyze, and to find the main point, to prove, to set the links between cause and effect, to synthesize.

The formation in every pupil the interest and responsibility to studying is one of the main tasks of formation of the motivation sphere of the pupils' personality. At the junior school age it has such peculiarities: 1) the pupil is ready to get the aims set by the teacher but only for short time; 2) the pupil is able to determine the importance of the lesson aims, but he/she has no skills to compare the aims with his/her abilities and it often causes lowering of the motivation of studying.

It is determined that the optimization demands an active creative work and special work with motivation training.

Key words: *general cognitive skills, conditions of the optimization of the ability to work, purposefulness of studying, motivation of studying, methods of teaching.*

УДК 372.32+33.033

Тетяна Грітченко
Tetiana Hritchenko

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

CONTINUITY IN FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL CHILDREN: REALITIES AND PERSPECTIVES

У статті розглядається зміст поняття «екологічна культура особистості», розкривається сутність поняття наступності в навчанні і вихованні; дається характеристика програмово-змістового забезпечення екологічної освіти і виховання дошкільників і учнів початкової школи в аспекті наступності, виявляються проблеми, що перешкоджають безперервному і послідовному формуванню екологічної культури дітей при переході з дошкільного на початковий ступінь шкільної освіти.

Ключові слова: *наступність, екологічна культура, основи екологічної культури дошкільників, екологічна культура учнів молодшого шкільного віку, дискретність.*

Негативний вплив техногенних чинників, надмірне споживання природних ресурсів, забруднення навколишнього середовища призводять до незворотних змін світових екологічних систем. Ця глобальна проблема людства диктує нагальну необхідність удосконалення екологічної освіти і виховання підростаючого покоління. Результатом цього повинна стати

сформована екологічно свідомою особистістю, яка підпорядковує всі види своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, піклується про поліпшення навколишнього середовища, не допускає його руйнування і забруднення.

Формування основ екологічної культури починається у ранньому віці дитини. Однак, вивчення стану екологічного виховання в дошкільних установах показує, що у більшості з них цій проблемі приділяється недостатня увага, а досвід тих закладів, у яких здійснюється системна робота з формування у дітей екологічної культури, не отримує свого логічного продовження в умовах початкової освіти. Школа практично не координує свою діяльність у цій галузі з дошкільною ланкою, діючи автономно, внаслідок чого або порушується єдність і безперервність освітнього процесу, або не враховується досягнуте на попередньому етапі.

Тому успішна реалізація проблеми формування екологічної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного віку вимагає відповідного теоретико-методичного забезпечення, а провідним механізмом і одночасно принципом формування цього феномену виступає дотримання наступності в екологічному вихованні дітей зазначеного віку.

Проблемам наступності в освіті і вихованні присвячено значну кількість досліджень. Ідея наступності в навчанні знаходить відображення в педагогічній спадщині Я. Коменського, Ф. Дістервега, І. Песталоцці, К. Ушинського та ін., необхідність реалізації принципу наступності розглядалася в працях вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів – Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, В. Ликової, Г. Люблінської, М. Скаткіна, О. Усової та ін.

Питання наступності між дошкільними установами і школою висвітлені у низці наукових робіт (Г. Ароніна, Л. Богомолова, А. Богуш, Р. Герасимова, І. Гончарова, С. Дмитрієва, Т. Ковальчук, О. Ткаченко та ін.), які присвячені різним аспектам їх освітньої і виховної діяльності.

Більшість із вищеперерахованих науковців розглядає поняття «наступність» як об'єктивну закономірність розвитку процесу пізнання, що забезпечує безперервність навчання і виховання шляхом перенесення досягнутого на новий ступінь з метою подальшого розвитку.

Проблема екологічного виховання дошкільників стала предметом спеціальних досліджень Л. Блудової, Н. Дернович, О. Запорожця, Л. Ігнаткіної, Л. Іщенко, С. Козлової, Т. Копцевої, Н. Лисенко, В. Логінової, З. Плохій, Н. Рижової, С. Суркіної, Н. Яришевої та ін.

Дослідженнями питань екологічного виховання молодших школярів займалися Л. Ахметшина, Г. Буковська, Т. Буреніна, Н. Виноградова, Г. Волошина, Н. Дежнікова, А. Захлебний, С. Назарова, Л. Салеева, Л. Симонова, Т. Соколова, Д. Стогова, Г. Тарасенко та ін.

Не зважаючи на наявність великої кількості наукових праць із проблеми формування екологічної культури особистості, залишається необхідним наукове обґрунтування системного вирішення цієї проблеми, що дозволить виключити дискретність під час переходу дітей з дошкільного на початковий ступінь освіти і забезпечити наступність цього процесу.

Метою статті є визначення змістовних і процесуальних підстав забезпечення наступності у формуванні екологічної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного.

Сьогодні головною метою і основним напрямом загальної екологічної освіти стає розвиток екологічної культури як частини загальної культури людини.

У філософських і педагогічних дослідженнях екологічна культура розглядається як система соціальних відносин, суспільних та індивідуальних морально-етичних норм, поглядів, установок і цінностей, що стосуються взаємодії людини і природи; гармонійність співіснування людського суспільства і навколишнього природного середовища.

Екологічна культура, як стверджує І. Зверев, стає провідним компонентом загальної культури, розвитку матеріальних і духовних цінностей. До якісних характеристик цього поняття вчений відносить, зокрема, такі: збагачення позитивного наукового і практичного досвіду взаємодії людини і соціоприродного середовища; формування відповідального ставлення особистості і суспільства до природи, матеріальних, соціальних і духовних

цінностей; усвідомлення і встановлення пріоритету всіх форм життя як умова існування людини; забезпечення всебічного розвитку особистості, її схильностей і творчих здібностей, благополуччя її здоров'я в умовах оптимізації системи «природа-людина» [2].

Виходячи із сучасної концепції виховання, екологічна культура займає провідне місце в базовій культурі особистості й формується у різні вікові періоди [3].

Одним із найпродуктивніших періодів для формування основ екологічної культури особистості є дошкільний і молодший шкільний вік. Діти 5-9 років володіють безпосередністю, нестандартним мисленням, емоційним сприйняттям природних явищ і процесів, у них активно розвиваються інтелектуальні здібності, формуються етичні установки, закладаються основи природоохоронної діяльності. Багато дослідників відзначають цілісність сприйняття дошкільників і молодших школярів, їхнє прагнення до створення системної і несуперечливої картини світу, у тому числі і в галузі взаємин людини і природи. Тому робота з формування екологічної культури дошкільників і молодших школярів має важливе значення для становлення і подальшого розвитку екологічної культури особистості.

На нашу думку, екологічне виховання на сучасному етапі розвитку загальної освіти необхідно розглядати як невід'ємну частину безперервного навчально-виховного процесу.

Своєчасно ввести дитину у світ рідної природи, виховати любов до неї, пізнавальний інтерес до її явищ, закласти основи екологічної освіти покликані програми виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку: «Малятко», «Дитина», «Українське дошкільля», «Дитина в дошкільні роки» тощо. Розроблені провідними науковцями України, ці програми включають розділи «Рідна природа», «Рідний край», «Віконечко в природу», «Подорож у дошкільля».

Цікавою, у плані екологічного виховання дошкільнят, на наш погляд, є авторська програма Л. Блудової «Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання», мета якої полягає у розвитку вільної, творчої, духовної особистості. Природним вихованням розробниця вважає розвиток дитини у природних умовах. Результатом такої роботи має стати сформоване ціннісне ставлення дітей до природи, в якому відображуються інтелектуальні, емоційні, творчі та інші можливості та потреби дитини.

Завданнями Національної доктрини розвитку освіти у XXI ст., Концепції екологічної освіти України передбачено формування основ екологічної культури як якості особистості та включає набуття учнями:

- знань про єдність природи, її значення для життя людини;
- інтелектуальних і практичних умінь із вивчення, оцінки, поліпшення стану навколишнього середовища;
- ціннісних орієнтацій екологічного характеру;
- мотивів, потреб, звичок доцільної поведінки і діяльності;
- готовності до участі в активній практичній діяльності з охорони навколишнього середовища.

У початковій школі закладаються основи екологічної культури. Ця проблема, на наш погляд, найповніше розкривається Л. П. Симоною. Вона визначає екологічну культуру як якість особистості, компонентами якої є:

- інтерес до природи і проблем її охорони;
- знання про природу і способи її захисту і стійкого розвитку;
- етичні і естетичні почуття у ставленні до природи;
- екологічно грамотна діяльність щодо природного середовища;
- мотиви, визначальна діяльність і поведінка особистості у природному оточенні» [9].

Формування екологічно грамотного ставлення до навколишнього середовища і на цій основі елементарної екологічної культури є обов'язковим компонентом програми з початкового курсу природознавства.

Нова навчальна програма з природознавства, розроблена на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, побудована з урахуванням екологічного принципу. Серед основних завдань, що розв'язує навчальний предмет «Природознавство», є ті, що містять екологічний

складник, зокрема: формування досвіду практичної природоохоронної діяльності учнів, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи, засвоєння норм етичного, естетичного та морального ставлення людини до природи. При вивченні будь-якої теми, будь-якого питання курсу в його зміст органічно включається матеріал екологічного характеру. Окрім цього, у програмі передбачається проведення уроків, присвячених охороні об'єктів природи («Охорона води», «Охорона лісу», «Охорона птахів», «Охорона повітря від забруднення», «Значення та охорона ґрунтів» тощо). Отже, курс природознавства допомагає молодшим школярам не тільки пізнавати навколишній світ, установлювати картину взаємозв'язків у природі, зрозуміти загальні закономірності, що існують у довкіллі, а й оцінити роль і місце людини в природі.

Одним із шляхів формування екологічної культури учнів є включення у систему початкової освіти вибіркового курсу уроків для стійкого розвитку – у 1 і 2 класах він має назву «Школа друзів планети», в 3 і 4 – «Моя щаслива планета». Метою вивчення курсу є досягнення змін у звичках, поведінці та стилі повсякденного життя учнів, спрямованих на раціональне ставлення до використання ресурсів планети та їх свідоме заощадження; формування в учнів екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення сталого розвитку суспільства, позитивного сприйняття майбутнього.

Не дивлячись на наявність великої кількості програм і підручників з екологічної освіти, формування екологічної культури дошкільників і молодших школярів залишається дискретним. На нашу думку, частково це відбувається через неузгодження цільових установок у системі початкової шкільної і дошкільної освіти. Мета формування екологічної культури в дошкільній освіті – всебічний загальний екологічний розвиток дитини, відповідний його потенційним можливостям; у початковій школі – засвоєння знань і найважливіших навчальних навичок. При цьому екологізація навчально-виховного процесу формує специфічне ставлення, зміну свідомості, мислення дитини.

Отже, здійснений аналіз дозволив нам не тільки виокремити істотні характеристики найпопулярніших програм, що використовуються на практиці, побачити і визначити їх переваги, але й виявити актуальні проблеми щодо формування екологічної культури дітей:

- **однобічність:** традиційні технологічні прийоми в дитячих садках зводяться лише до ознайомлення дітей з природою, що, безумовно, важливо, але недостатньо; процес формування екологічної культури у початковій школі часто обмежується включенням певних екологічних питань в курси «Природознавство», «Основи здоров'я»; недооцінюється роль гри – провідного виду діяльності дошкільників і молодших школярів;

- **неузгодженість:** закритість, автономність виховних зусиль інститутів формування екологічної культури дітей (сім'ї, дитячого садка, школи, установ додаткової освіти дітей, суспільних об'єднань);

- **фрагментарність:** у дошкільних установах знання даються вихователями (педагогами і батьками) у вигляді «готових рецептів», не береться до уваги необхідність накопичення позитивного природознавчого досвіду дитини через активну, сумісну з дорослими екологічну діяльність; навчальні екологічні заняття, що проводяться в початковій школі, орієнтовані на класичний класно-урочний варіант, форми їх проведення регламентовані; заняття спрямовані переважно на отримання природознавчих знань; епізодичність у формуванні гуманного, дбайливого ставлення до природи;

- **дискретність:** відсутня системність у передачі основних знань, умінь, навичок у формуванні творчого ставлення до природи під час переходу дітей з дошкільного на початковий ступінь освіти: у дошкільних установах не організована систематична, регулярна екологічна робота дітей, батьків, педагогів; у початковій школі формування природоохоронних знань здійснюється без урахування попереднього досвіду дитини.

Вважаємо, що ці актуальні проблеми зумовлюють необхідність розробки цілісної системи, що враховує вікові особливості дітей у процесі формування їхньої екологічної культури і припускає: опору на емоційність; підбір пізнавального матеріалу з урахуванням реальних інтересів дитини; орієнтацію на потребу дитини відчувати і виражати свої емоції; створення і підтримка атмосфери творчості на заняттях тощо.

Поки ж доводиться визнати, що ступінь розробленості проблеми формування екологічної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного віку залишається явно недостатнім.

Отже, наступність у формуванні екологічної культури полягає у встановленні необхідного зв'язку між змістом і формами екологічного виховання і навчання на різних ступенях освіти (дошкільної та початкової). Потреби практики і науки диктують необхідність розробки такої моделі, в якій будуть узгоджені цілі формування екологічної культури на дошкільному і шкільному рівнях освіти. Вважаємо, що найоптимальніше поєднання цих цілей може вирішуватися в умовах освітньої установи «Початкова школа – дитячий садок», де формування екологічної культури буде безперервним процесом.

Список використаних джерел

1. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огнев'юк, К.І. Волинець. – 3-є вид., доопр. та доп. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Зверев И.Д. Что такое экологическая культура школьника / И.Д. Зверев // Семья и школа. – 1979. – № 10. – С.16-19.
3. Лихачёв Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачёв // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19-23.
4. Малиатко: Програма виховання дітей дошкільного віку. – Київ, 1991. – 200 с.
5. Мелманн М. Диалоги об образовании для устойчивого развития / М. Мелманн, Е. Пометун. – Київ : Освіта, 2012. – 180 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закладів. 1–4 класи (зі змінами). – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 256 с.
7. Пометун О.І. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку : метод. посіб. для вчит. 3-4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.І. Пометун. – Київ : Освіта, 2012. – 112 с.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
9. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учебное пособие / Л.П. Симонова. – Москва : Академия. – 2000. – 160 с.

The article analyzes the recent research and publications which try to solve a problem of ecological culture formation of preschool and early school age children on the basis of continuity. The content of the concept «ecological culture» is observed and defined as a system of public relations, social and individual ethical norms, beliefs, attitudes and values related to the interaction between man and nature; harmonious coexistence of human society and the environment. The essence of the concept of continuity in training and education is explained as the objective laws of the learning process, providing continuous training and education by transferring known information to a new stage for further development. It is defined that the most productive periods for laying the foundations of ecological culture is preschool and primary school age, because 5 to 9-year-old children have spontaneity, untraditional thinking, emotional perception of natural phenomena and processes. They actively develop intellectual abilities, form ethical principles, and basics of environmental protection. The article also characterizes semantic provision of preschool children's environmental education, including programmes of education, training and development of preschool children: «Maliatko», «Dytyna», «Ukrayinske doshkillia», «Dytyna v doshkilni roky», etc., as well as programmes from the primary course of nature science and selective course of lessons for sustainable development. The aim of this course is achieving changes in habits, behavior and style of everyday pupils' life that are aimed at rational attitude to the planet's resources and their conscious saving; development of pupils' environmentally proactive position, striving to act for preserving the environment and achieve sustainable development, and a positive perception of the future. The problems that prevent the continuous and consistent formation of children's ecological culture during the transition from preschool to primary school stage are defined.

Key words: continuity, ecological culture, bases of preschoolers' ecological culture, ecological culture of primary school age pupils, discretion.

УДК 378.011.3 – 051:373.3

Наталія Калюжка
Nataliya Kaliuzhka

КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE FOUNDATION OF THEIR VOCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

У статті розкрито питання досконалої моделі мовлення сучасного вчителя початкової школи, його комунікативних здібностей, структуровано професіограму сучасного вчителя, визначено вміння, навички та особистісні чинники, які визначають модель комунікативності вчителя початкової школи.

Ключові слова: комунікативні здібності, професіограма сучасного вчителя початкової школи, комунікація, якості особистості вчителя, вміння, навички, модель комунікативності вчителя.

Проблема визначення досконалої моделі мовлення сучасного педагога, його комунікативних здібностей сьогодні перебуває у центрі уваги багатьох дослідників-науковців. Перш за все, це мовлення, яке відповідає нормам сучасної літературної мови; точне, зрозуміле; не допускає використання жаргонізмів, вульгаризмів і просторічних слів; багате, лексично різноманітне; відповідає цілям та умовам педагогічного спілкування. Сучасний учитель початкової школи постійно перебуває в комунікативних стосунках із членами колективу, учнями, батьками. Саме тут виявляються комунікативні здібності педагога, що є однією з важливих складових його професійно-педагогічної діяльності. Водночас комунікативні здібності – це не лише мовлення вчителя, а й уміння за допомогою цього мовлення організувати педагогічну діяльність, зокрема здійснювати вплив на учнів, запобігати конфліктам, забезпечувати міжособистісну взаємодію тощо.

Серед професійних здібностей учителя початкової школи значна роль належить саме комунікативним, оскільки комунікація – не лише вміння спілкуватися українською й іноземними мовами, а ще і вміння співпрацювати з людьми, володіти різними соціальними ролями у колективі. Комунікативні здібності характеризуються низкою інших здібностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності опанування засобів і прийомів діяльності, а саме: вмінням слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, брати участь у дискусіях, вести перемовини, переконувати і відстоювати свою точку зору. Відтак, розвиток комунікативних здібностей є одним з основних чинників становлення особистості.

Дослідженням проблеми комунікативних здібностей учителя займалися відомі вчені-лінгвісти (Ф. Буслаєв, О. Потєбня, Ф. Бацевич, С. Шевчук, І. Клименко), психологи (Л. Віготський, П. Гальперін, І. Зимня, М. Жинкін, О. Леонтьєв), методисти (Н. Бабич, О. Біляєв, Т. Донченко, М. Пентиліук, М. Вашуленко, В. Мельничайко). Нові теорії щодо комунікативних здібностей учителя було розроблено Г. Андреевою, А. Годлевською, Р. Коротковою, А. Капською.

У сучасній лінгвістиці існує близько 100 дефініцій комунікації, які зумовлені різноманітністю її способів, специфікою мети передачі та способом адресованості інформації. Зокрема, С. Рубінштейн визначив здібності, як «складне синтетичне утворення, що містить низку даних, без яких людина не була б здібною до будь-яких дій», а також комунікативних [5, с. 35].

Г. Почепцов комунікацію трактує як процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [2, с. 28]. Відповідно визначимо, що комунікативні здібності – це якісна продуктивна спілкувальна діяльність людини; загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і виявляються в уміннях суб'єкта вступати у мовленнєвий контакт з іншими членами суспільства.

Мета написання статті полягає у з'ясуванні комунікативних здібностей сучасного вчителя початкової школи, які є важливою складовою його професійно-педагогічної діяльності.

Гіпотетично можна стверджувати, що система вимог до людини з кожної професії називається професіограмою. Професіограма – це спеціальна карта, яка містить розгорнутий перелік умов та характеристик трудової діяльності конкретної професії, її окремих вимог і професійно важливих якостей, які повинен мати працівник. Професіограма вчителя є реєстром, що охоплює сукупність особисто-ділових рис, певний обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання вчителем його повсякденних професійних обов'язків. У професіограмі відображено морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної та виховної роботи з дітьми, які слід розвивати в процесі самовиховання і виховання у вищому навчальному закладі, та різноманітні компетентності.

Перші професіограми для вчителів було створено в 20–30-ті роки. Аналіз матеріалів дослідження цих професіограм дає змогу узагальнити вимоги до вчителів: хороше фізичне здоров'я, урівноваженість характеру, наявність розвиненої волі, підприємливість, ініціатива, організаторські вміння і навички, знання предмета, прагнення до навчання, знання учнівського колективу, соціально-економічна та політична підготовка, знайомство з основними течіями рефлексології, педагогіки і методики, інтерес до суспільного життя й участь в ньому, знайомство зі спорідненими формами політико-просвітницької роботи, уважне ставлення до учнів, зразкова поведінка вчителя.

Проаналізований матеріал підлягає структуруванню професіограми сучасного вчителя (за основу взято професіограми Є. Антипової, В. Сластьоніна, М. Болдирєва) [3]:

Якості особистої суспільної спрямованості: науковий світогляд, потреби передової людини, громадянська зрілість та активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя, загальнолюдські моральні риси й якості, прагнення до висот своєї професії, загальна ерудиція, начитаність.

Якості особистої професійно-педагогічної спрямованості: компетентність, захопленість професією, висока професійна працездатність, любов до дітей, гуманне ставлення до них, уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів і дитячі колективи, вимогливість до себе та учнів, наполегливість, цілеспрямованість, справедливість, тактовність, витримка, терплячість, самовладання, педагогічний такт, чуйність, щирість, самокритичність, скромність, самооцінка, винахідливість, твердість і послідовність у словах та діях, педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

Вимоги до психолого-педагогічної підготовки: знання основ методології, психолого-педагогічні, анатоμο-фізіолого-гігієнічні, знання теорії та методики виховання, змісту навчального предмета і методики його викладання, індивідуально-психологічних особливостей особистості, методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими колективами, змісту та методів роботи з батьками і громадськістю, політики, історії, краєзнавства, літератури та мистецтва, моралі, етики, естетики, релігії, права, техніки і культури.

Уміння і навички:

- *конструктивні:* планувати навчальну та виховну роботу, відбирати, аналізувати і синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу, творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку, планувати систему перспективних ліній з розвитку окремої особистості та колективу, здійснювати індивідуальну програму навчання і виховання учня;

- *організаторські:* виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах, організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність, здійснювати контроль і допомогу щодо розумового розвитку учнів, виконання

доручень учнями, здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями, організувати роботу з батьками та громадськістю;

- *комунікативні*: встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, батьками, вчителями, регулювати внутрішньоколективні і міжколективні відносини, знаходити потрібні форми спілкування з учнями та батьками, передбачати результат педагогічної дії у стосунках з учнями;

- *дослідницькі*: вивчати індивідуальні особливості учнів і колективу, критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності, усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання, використовувати в роботі психолога педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід, прогнозувати різноманітні засоби і методи роботи;

- *прикладні*: малювати, співати, танцювати, грати на музичному інструменті, виразно читати, володіти технічними засобами навчання [4, с. 37].

Отже, професіограма вчителя початкової школи охоплює значний обсяг інтегративних складових його педагогічної діяльності, що поєднує функції вчителів-предметників та класного керівника, і, отже, ставить перед ним вимогу формування педагогічних умінь. Від першого вчителя, який покликаний упродовж чотирьох років здійснювати пізнавальну та виховну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з молодшими школярами, їх батьками, колегами, громадськістю, залежить фізичне і духовне здоров'я дитини, формування особистості, здатної до співпраці, гармонійно-позитивного ставлення до соціуму, самовираження та творчості.

Відтак, можна стверджувати, що професіограма вчителя – це перелік вимог до особистості, її майстерності і психолого-фізичних можливостей, здібностей (розумових, естетичних, експресивних, організаторських та, особливо, комунікативних). Комунікативність вчителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні чинники, які визначають модель комунікативності вчителя:

- *загально-універсальні якості особистості вчителя*: педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність у суспільно-політичній і педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість;

- *спеціальні якості вчителя* (характеризують внутрішню структуру його комунікативності): пізнавальні якості (надають змогу особистості сприймати, розуміти та вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточуючого, прагнення розвивати «дар пізнання людей», до співчуття, ідентифікації з іншими людьми тощо); експресивні якості (створюють виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають «утримувати увагу інших людей», підтримують прагнення до правдивості і щирості у стосунках, а також емоційна виразність); управлінські якості (допомагають впливати на інших людей та здійснювати самоконтроль).

До спеціальних якостей комунікативності вчителя початкової школи також належать: комунікативні знання – це узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій; комунікативні навички – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу і відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації; комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній та практичній підготовленості, що надає змогу творчо використовувати комунікативні знання і навички для відображення та перетворення дійсності; комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії; комунікативний характер – основні якості, властивості особистості, які виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у ставленнях до навколишнього світу, до інших людей, до себе.

Спілкування відіграє значну роль при вирішенні практичних завдань педагогічної діяльності. Форма навчання потребує конкретних способів взаємодії педагога та учнів. За твердженням відомого науковця А. Леонтьєва, важливими є такі комунікативні компоненти діяльності, як мотиви й проблемні ситуації [1].

Опираючись на наукові твердження науковців, сформулюємо основні комунікативні здібності вчителя:

1. Здібність контактувати, тобто вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, вчителями та розуміти їх психологічні особливості.

2. Здібність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь.

3. Здібність соціально-психологічної адаптації.

4. Здібність регулювати внутрішньокolleктивні, міжколективні та міжособистісні стосунки.

5. Здібність передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування.

6. Здібність здійснювати вплив на об'єкт у процесі комунікативної діяльності може бути досягнуто лише за умови чітко поставлених завдань.

7. Організаторсько-комунікативні здібності – це вміння організовувати спільну з учнями комунікативну діяльність. Загальновідомими є основні ознаки спільної комунікативної діяльності:

1) наявність загальних цілей для учасників взаємодії (спільна діяльність, як й інша форма кооперації, породжується необхідністю досягнення таких цілей, котрі недоступні окремій людині або досяжні частково; спільна діяльність є доцільною в тому випадку, коли заздалегідь ставляться усвідомлювані цілі);

2) загальна мотивація для досягнення мети учасників спільної діяльності;

3) необхідне розділення єдиного процесу досягнення колективної мети на певні складові, тобто на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій та їх розподіл між учасниками взаємодії;

4) об'єднання (або суміщення) індивідуальних діяльностей, яке розуміється як утворення цілісності спільної діяльності й як сприяння виникненню взаємозв'язків і взаємозалежностей між учасниками цієї діяльності;

5) погоджене, координоване виконання розподілених та об'єднаних індивідуальних діяльностей усіх учасників;

6) необхідність в управлінні (включаючи самоуправління) – потреба, внутрішньо притаманна спільній діяльності;

7) наявність єдиного завершального результату, загального для учасників спільної діяльності;

8) єдине просторово-часове функціонування учасників взаємодії.

Отже, описані у статті комунікативні здібності вчителя є частиною спеціальних педагогічних здібностей (педагогічної професіограми загалом), що сприяють успіху професійно-педагогічної діяльності. Підсумовуючи, відзначимо основні комунікативні здібності вчителя: уважність, урівноваженість, лагідність, почуття такту, терпимість, емоційність, комунікабельність, справедливість, оптимістичність, інтерес до людей, мобільність, доброзичливість, скромність, вимогливість до себе, організованість, самовладання і толерантність.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
2. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Георгій Георгійович Почепцов. – Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.
3. Бодалев А.А. Психологические условия педагогического общения / А.А. Бодалев // Психология педагогического общения : сб. научных трудов. – Кировоград : КГПИ, 1991. – Т. 1. – С. 4-14.
4. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда / В.М. Рогинский. – Москва : Высшая школа, 1990. – С. 37.
5. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / Сергій Леонідович Рубінштейн. – Київ, 1946. – С. 35.

The article deals with the question of perfect model of modern elementary school teachers' speech, their communicative skills, structured profессиogramme of a modern teacher (as personal social orientation, as an individual professional and educational orientation requirements for psycho-pedagogical training and skills: structural, organisational, communicative, research, application), defined abilities, skills and personal factors (general and special versatile personality of teachers) that define the model of communicative elementary school teachers. It is noted that the special qualities of communicative skills of elementary school teachers are: communicative knowledge – generalised experience of mankind in communicative activities reflected in the minds of communicative situations; communicative skills as automated conscious actions that contribute to the rapid reflection in the minds of communicative situations, determine the success of perception, the understanding of the objective world and the corresponding impact on them in the pedagogical communication; communicative skills as a set of actions based on the theoretical and practical training, which enables creative use of communicative skills and ability to display and transform reality; communication habits – driven to automatism communicative action; communicative nature – the basic qualities of the individual properties that are typical in their activity and communicative activities in relation to the world, to others, to themselves. The author defines teachers' basic communicative skills: attention, balance, serenity, sense of tact, tolerance, emotionality, communication, justice, optimism, interest in people, mobility, kindness, humility, demands to themselves, self-discipline, self-control and tolerance.

Key words: *communicative skills, profессиogramme of a modern elementary school teacher, communication, qualities of teacher's personality, skills, habits, model of teacher's communicativity.*

УДК 373.2+373.3]:37.017:316.454.5

Наталія Каньоса
Natalia Kaniosa

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ТА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ

CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COMMUNICATIVE SKILLS

У статті розглядаються особливості організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі та початковій школі. Основна увага зосереджується на важливості дотримання наступності і перспективності єдиних стартових позицій, єдиного принципового підходу до навчання і виховання дошкільника та школяра. Розглядаються умови та завдання організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, що є підґрунтям дотримання наступності організації навчального процесу в початковій школі. Автор наголошує, що безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових рівнях.

Ключові слова: *національна доктрина, закон, дошкільна, початкова, безперервна освіта, наступність, перспективність, соціальна адаптація, координація навчально-виховної діяльності, підготовка дітей до школи, ефективна комунікація, пізнавальна діяльність, готовність до навчання.*

У Законі України «Про дошкільну освіту» (ст.6) наголошується, що одним із принципів дошкільної освіти є «наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою», а у ст. 7 зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту [1; 2].

На проблемі наступності дошкільної і початкової освіти наголошується також у Національній доктрині розвитку освіти, яка покликана визначити шляхи розвитку освіти в Україні на першу чверть XXI століття. Згідно з цим документом, держава бере на себе обов'язок забезпечення наступності і безперервності освіти. Безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових рівнях [9]. У Державному стандарті мовної освіти наголошується, що завдання формування в учнів комунікативних умінь – одне з основних і є кінцевою метою навчання [3].

Виходячи з того, що всебічний розвиток усного і писемного мовлення особистості розглядається як основний стрижень занять з української мови, у «Концепції педагогічної освіти в Україні» зазначається, що процес навчання мови має здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу [4].

На сучасному етапі переходу закладів освіти на навчання дітей з шестирічного віку особливого значення набуває забезпечення готовності до школи. За даними психолого-педагогічних досліджень, успішне навчання в школі можливе лише за умови відповідного розвитку фізичної, інтелектуальної та особистісної сфери дитини. Проблема підготовки дітей до школи і формування їх готовності до навчання розглядаються з різних позицій. З одного боку, досліджуються питання, у якому віці починати готувати маля до навчання у школі, з іншого – які використовувати методи та засоби для ефективного впливу на формування зазначеної готовності (Л. Венгер, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Проскура).

Готовність до шкільного навчання передбачає, перш за все, якісну зміну загального розумового розвитку дитини, формування вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати явища та події і на цій основі робити висновки. Представники цього напрямку дослідження (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Проскура та ін.) зазначають, що головним є формування у дітей установки на пізнавальну діяльність, а не звичайне механічне заучування абстрактних понять. Разом із тим, готовність до навчання у школі зумовлена певним рівнем розвитку здатності дитини виконувати навчальні завдання та шкільні обов'язки, що оцінюються дорослими за суспільно значущими критеріями. У сучасній психології поняття «готовність до навчання у школі» розглядається як цілісне структурне утворення, що включає мотиваційні, розумові, емоційно-вольові та соціальні компоненти. Рівнем сформованості цих компонентів визначаються особливості включення дитини у навчальну діяльність, її ставлення до школи, взаємини з учителем і учнями. Інтегральним показником готовності до навчання у школі є здатність дитини сприймати завдання вчителя, утримувати його в пам'яті і, незважаючи на труднощі, розв'язувати. Регуляція власної навчальної діяльності відповідно до завдань, що їх ставить педагог, вимагає від дітей у період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку значно вищого рівня розвитку довільної уваги ніж гра. Діти мають бути здатнимине відволікатись і, незважаючи на різні спокуси, підкоряти власну діяльність навчальним мотивам та доводити розпочату справу до кінця.

Шкільна зрілість фіксує оптимальний рівень готовності 6-7-річної дитини до шкільного життя – свідомого виконання ролі учня, соціалізації в нових умовах життя, зростаючих фізичних та інтелектуальних навантажень, регламентованої навчальної діяльності, самостійної поведінки, спілкування з широким колом нових людей. Відомі дослідження з проблеми шкільної зрілості таких учених, як Г. Анастасі, Л. Божович, Л. Венгер, Ю. Гільбух, О. Запорожець, Я. Коломинський, О. Кононко, В. Котирло, О. Проскура, І. Шванцара та ін. Науковці розглядають як основні три компоненти шкільної зрілості: 1) розумова зрілість; 2) емоційна зрілість; 3) соціальна зрілість. Шкільну зрілість у контексті компетентнісної парадигми розглядає О. Кононко. Вона у це поняття вкладає елементарні уявлення дошкільника, його вміння і навички, найпростіші форми ціннісних орієнтацій у сферах життєдіяльності «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам» [7].

На жаль, не завжди вихователі дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) розуміють завдання перспективності і по-справжньому готують дітей до подолання труднощів, які їм можуть зустрітися у першому класі, а вчителі початкових класів не завжди добре знають вимоги до занять в дитячому навчальному закладі. Завдання наступності мають розв'язуватися одночасно «знизу» і «зверху». Лише за таких умов можна досягти успіху. Основне завдання

полягає в тому, щоб створити умови для максимального розкриття індивідуального вікового потенціалу дітей. З боку ДНЗ, наступність виявляється упідготовці дітей до навчання з урахуванням вимог сучасної початкової школи, а з боку школи – у широкому використанні того, що дитина набула в ДНЗ для навчання, але вже на вищому рівні. Завдання початкової школи на сучасному етапі кардинально змінилися. Якщо раніше основними завданнями навчального процесу було навчити читати, писати, рахувати, ознайомлення з навколишнім світом, то це вже вчорашній день, що не відповідає сучасним вимогам до навчання молодших школярів. Важливо, щоб дитина змінювалася не лише тому, що вона набула якихось знань і вмій, але і те, що ці зміни повинні визначатися характером її діяльності, ставленням до неї, рівнем пізнавальних процесів, готовністю до самоосвіти і самовиховання, тобто зміни необхідні для розвитку дитини. Сучасні умови інтенсивного розвитку технологій (наявність майже в кожній родині комп'ютерів, планшетів, айфонів) сприяють активному засвоєнню дітьми з раннього віку основ рахунку, звукового складу мови, сприйняття навколишнього середовища тощо. Зважаючи на це, в ДНЗ необхідно так організовувати навчальну діяльність, щоб дитина не залишалася байдужою, щоб вона усвідомлювала важливість одержуваних знань, щоб училася ставити прості гіпотези й знаходити докази для їх захисту, елементарно аналізувати свою діяльність, визначати причини невдач і помилок.

Успішна участь особистості в суспільних процесах, задоволення власних практичних потреб кожного значною мірою залежить від його здатності до ефективної комунікації. Засобами пізнання, спілкування людина так чи інакше впливає на дійсність, змінює її, реалізує свої творчі можливості в усіх сферах життєдіяльності. Спілкування – складний процес взаємодії людей і явище далеко не однозначне. Тому проблемі культури мовлення, культурі спілкування присвячено чимало досліджень [5; 6; 8; 10 та ін.]. Особливо гостро вона постала сьогодні (у шкільні програми вводяться курси риторики, культури мовлення, факультативи відповідного спрямування).

Саме тому єдиним принциповим підходом дошкільної та початкової освіти є, насамперед, створення гарного мовленнєвого середовища. Мовлення – одне з найдивовижніших обдарувань людини.

Гарне мовлення – основа успішного навчання. Мова використовується як засіб навчальної праці дитини. Так як у дитини переважає стиль розмовно-побутовий, мовлення ситуативне, то педагоги мають ширше знайомити її з книжними стилями, навчати говорити не так, як хочеться, а з дотриманням усіх мовних законів. Тому вже з дошкільного віку дитину слід спрямовувати на усвідомлення особливостей поведінки людей у процесі спілкування, а також формувати вміння використовувати різні мовні засоби у спілкуванні. Це стане найкращою підготовкою дитини до школи. В останні роки посилилася тенденція прискореної підготовки дітей до школи, що призвело до витіснення традиційних видів діяльності дошкільнят у дошкільних навчальних закладах. Заняття трансформуються і набувають ознак навчальних предметів (дітей інтенсивно вчать читати і писати). У школі ж не завжди беруться до уваги реальні знання дітей, що формує у них втрату інтересу до навчання. Саме тому і вихователі дошкільних установ, і вчителі початкових класів мають чітко знати, що необхідно засвоїти дітям на тому чи іншому етапі, і не переходити межу потрібного як у бік зниження вимог, так і в бік їх збільшення.

Аспекти розвитку мовлення шестирічних дітей у дошкільних закладах були розроблені А.М. Богуш (розвиток зв'язного мовлення), Т.О. Пироженко (розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей), К.Л. Крутій (активізація вживання службових частин мови в мовленні), О.П. Аматыєвою (навчання виразності мовлення), Т.Г. Постоян (розвиток зв'язного мовлення в процесі продуктивно-творчої діяльності) та ін. Досягти поставленої мети вихователь дошкільного навчального закладу зможе за умови, якщо він володіє граматичною системою мови та має високий рівень мовленнєвої майстерності.

Для розвитку особистості особливе значення має володіння «живим словом». Вихователь (доречніше – вчитель) дошкільного навчального закладу має розвивати природні задатки дітей, формувати навички та вміння усного мовлення, працювати над збагаченням словника дошкільнят, щоб забезпечити широкі комунікативні можливості вихованців.

Особлива увага вихователів ДНЗ має приділятися формуванню норм літературної вимови. Неправильна вимова звуків може стати причиною спотворення змісту висловлюваної думки. Важливо дотримуватися норм української мови у двомовному середовищі, яке спостерігається в переважній більшості дошкільних і шкільних закладів, а також у родинях (перегляд мультфільмів російською й англійською мовами, читання казок, віршів тощо).

Необхідно виправляти неправильне вживання слів типу «гриб» – «грип», «міх» – «міг», «раз» – «рас», «казка» – «каска» тощо. На жаль, у сучасних умовах (переповнення груп) вихователям державних дошкільних навчальних закладів важко контролювати й виправляти мовлення дітей. Значно простіше досягти успіхів у формуванні правильного мовлення педагогам приватних ДНЗ, яких, на жаль, ще дуже мало.

Центральне місце в розвитку мовлення і мислення дітей дошкільного віку займає робота над лексикою. Вихователів слід правильно спрямувати цю роботу, сприяти активному засвоєнню певного обсягу лексики, необхідної дітям для їх успішного навчання, загального, всебічного розвитку. Лексична робота має здійснюватись у трьох напрямках:

- збагачення словника дітей новими словами;
- уточнення значення уже відомих дітям слів;
- переведення слів з пасивного в активний, словник [8].

Зміст роботи із збагачення словникового запасу дітей специфічний. Він складає певний список слів (словник), значення яких повинно бути роз'яснене дітям і вживанню яких вони мають бути навчені. Це має забезпечити основи формування комунікативної особистості – людини, яка вільно і легко висловлює власні думки, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення і його вдосконалення. Комунікативна спрямованість усіх занять у дошкільному закладі дає змогу реалізувати ціннісний навчальний, розвивальний і виховний аспекти у підготовці дитини до школи, формувати вміння і навички вільного володіння українською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності [8; 9].

Педагоги дошкільних навчальних закладів також мають приділяти особливу увагу роботі над збагаченням мовлення дошкільнят синонімами (гарний, красивий; безтурботний, безжурний, веселий, життєрадісний), омонімами (сіяти – сіяти; діти – діти; став – став; тур – тур), антонімами (великий – малий; солодкий – солоний, гіркий; добрий – поганий; високий – низький), багатозначними словами (золота пора, золотий годинник, золоті мамині руки; тепле сонечко, теплі руки; добра каша, добра людина; гарні чобітки; гарні друзі тощо).

Доцільним прийомом у процесі роботи з дітьми є заучування віршів, загадок, скоромовок, прислів'їв, фразеологізмів, влучних виразів тощо. Цікавими й ефективними в процесі формування особистості, збагаченні словникового запасу та формуванні комунікативних умінь є дитячі книжки серії «Секрети етикету» (На дитячому майданчику; Чарівні слова; У театрі; У трамваї; У гостях; За столом), де представлені не лише поетичні твори про поведінку в різних ситуаціях, але й чудові ілюстрації. Роль ілюстрації досить вагома в інтелектуальному та мовленнєвому розвитку дітей. Користь картинки, на думку К.Д. Ушинського, в тому, що діти привчаються тісно пов'язувати слово з уявленням про предмет, вчать логічно й послідовно висловлювати свої думки, тобто картинка одночасно розвиває і розум, і мовлення. «Спробуйте про одну і ту ж пригоду розповісти двом дітям, однаково здібним, одній за малюнками, другій – без малюнків – і ви оціните тоді все значення малюнків для дітей». Ілюстрації живлять дитячий розум позитивними уявленнями про людські вчинки, розвивають зорову пам'ять. Ілюстрації допомагають дитині повніше сприйняти зміст твору, конкретизують образи, описані події, обстановку, в якій вони відбуваються, посилюють враження від прочитаного твору. «Щоб дитина заговорила – найкращий засіб показати їй красиву і яскраву картинку», – вважав К.Д. Ушинський [5; 10, с.185].

Вихователь має формувати у дітей уміння вживати в процесі мовного спілкування, насамперед, прості речення, поступово ускладнюючи завдання, пропонує складати текст (розповідь). Для зв'язку простих речень слід домагатися, щоб діти правильно використовували різні типи сполучників, дотримувалися узгодження між словами (іменників і прикметників), вживання відмінкових закінчень тощо [8].

Однією із проблем наступності є навчання читати. В дошкільному закладі деякі педагоги, а іноді й батьки, намагаються навчити дітей читати від букви, що в результаті створює чимало проблем у початковій школі. Тому має бути тісний зв'язок між дошкільним закладом і початковою школою. ДНЗ не повинні підміняти завдання початкової школи.

Усі заняття в дитячому навчальному закладі повинні бути тематичними, оскільки високий пізнавальний рівень дитини сприяє успішному засвоєнню програми і підготовці до навчання в школі. В основі має бути не навчальна, а розвивальна функція освіти, знання та уміння повинні бути засобом у формування та розвитку особистості.

Найефективнішими з точки зору комплексного розвитку особистості є поєднання (інтеграція) трьох різновидів мистецтва: літератури (казки, вірші, загадки, прислів'я), музики, образотворчого мистецтва. Ефективності та результативності вихователь може досягти за таких умов:

- організація творчості дітей, у результаті чого виконання будь-якого завдання орієнтується на свідоме творче самовираження;
- створення на занятті ігрових ситуацій, що сприяє розвитку образного мислення та розширенню асоціативного досвіду;
- індивідуальний підхід до кожної дитини;
- організація занять за типом діалогу [9].

Отже, дошкільний етап підготовки дитини до школи характеризується органічним поєднанням мовленнєвої та ігрової діяльності. У цей період зосереджується увага на загальному розвитку, формуванні лексичного мінімуму, що охоплює основні види життєдіяльності дітей дошкільного віку. Велике значення надається розвитку вмінь розуміти чуже мовлення, правильно вимовляти звуки, будувати та інтонувати речення, заучувати напам'ять вірші, спілкуватися, дотримуючись мовленнєвого етикету.

Вважаємо, що розв'язання зазначених питань скоротить до мінімуму адаптаційний період першокласників, допоможе створити ситуацію успіху в навчанні та вихованні за умови, що дорослі будуть допомагати дітям учитися, створювати умови для творчого пошуку відповідно до їх індивідуальних інтересів і можливостей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту»//Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України // Дошк. вих. – 1999. – № 1. – С. 12-18.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 28-41.
4. Концепція педагогічної освіти / МОН України, ІЗМН, Ін-т педагогіки і психології АПН України. – 20 с.
5. Білан О.І. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації / О.І. Білан / Дошкільна освіта.– 2003. – № 1.
6. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти / А.М.Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С.11-12.
7. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О.Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 256 с.
8. Лінгводидактичні проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Дошкільна освіта.–2004. –№ 4.
9. Нормативно-правове забезпечення дошкільної освіти. [www.mon.gov.ua/education/average].
10. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа, 1979. – С.183-185.

The article examines the features of organization of educational process in a preschool institution and primary school. The main focus is on the importance of adherence to continuity and perspective of single starting positions, single principle approach to teaching and education of preschoolers and schoolchildren. The author considers the conditions and tasks of the organization of the educational process in a preschool institution, which is the basis of the continuity of the educational process organization in primary school.

The author notes that continuity of education is implemented through ensuring of continuity of the content and coordination of educational activities for different age levels. According to the psychological and educational research, the successful study at school is only possible with proper development of children's physical, intellectual, and personal spheres. The problem of preparing children for school and forming their learning readiness is considered from different perspectives. On the one hand, it explores the issues of the age to start preparing children to school, on the other – methods and tools for effective influence on the formation of the specified status, which contributes to the successful education of a child in primary school. Despite the fact that Public standard language education (2000) notes that the problem of formation of pupils' communicative skills is a basic one and is the ultimate goal of study, the author stresses on the importance of the development of speech and thinking of a child at pre-school age.

Communicative orientation of all classes in preschool establishment gives the opportunity to realize the value of educational, development and educational aspects in the preparation of children for school, to build skills and fluency in the Ukrainian language in all types of speech activity.

Key words: national doctrine; law, preschool; primary; continuative education; continuity; perspectives; social adaptation; coordination of educational activity; preparing children to school; effective communication; cognitive activity; readiness to study.

УДК 378.147.091.313:004.

Леся Колток

Lesia Koltok

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

У статті окреслено основні тенденції інформатизації освітньої галузі в сучасних умовах. Виявлено основні проблеми, які перешкоджають застосуванню інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ. Запропоновано нові напрями інформатизації освіти. Уточнено визначення поняття інформатизація освіти.

Ключові слова: інформатизація, інформаційні технології, системи інформатизації, освітні технології, вчитель початкової школи.

**Нове треба створювати в поті чола, а старе саме продовжує існувати і твердо
тримається на мільйонах звички.**

О. Герцен

Педагогічна професія – одна із найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передавати підростаючому поколінню набутий досвід, виділившись згодом в окрему галузь. Сучасна професійна освіта спрямовує майбутніх фахівців початкової школи на формування у себе індивідуально-творчих рис особистості. Сучасна вища школа України потребує переходу на нову концепцію підготовки спеціалістів, яка забезпечить підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури фахівця. Важливо, щоб отримуючи освіту, студенти формувалися, як особистості, набували знань, вмінь, ефективно реалізовували особистий потенціал, застосовуючи новітні технології навчання. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення особистісно-орієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації освітнього

процесу з усіх дисциплін початкової школи, фахової грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти потребують удосконалення та розвитку професійних умінь, гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів початкових класів, реалізації їх творчого потенціалу. Професія вчителя початкових класів наближена до мистецтва та містить у собі широкі можливості для творчої реалізації особистості педагога. Професійна підготовка потребує від студентів не лише потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін і методичних умінь, але й вияву особистісних якостей [6, с. 44].

На сьогоднішній день неможливо уявити навчальний процес у вищій школі без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Саме сучасні інформаційні технології зробили можливим доступ кожного фахівця до величезної кількості різних видів інформації. Але щоб доступ до інформаційно-комп'ютерних ресурсів перетворився на володіння ними, студенти повинні набути таких знань, умінь і навичок з інформаційних технологій, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, підготовки майбутнього фахівця до життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у вітчизняній педагогічній науці достатньо висвітлені концептуальні основи процесу інформатизації системи освіти, у полі зору багатьох учених був педагогічний потенціал інформаційних технологій, досліджувалась проблема формування інформаційної культури вчителів, зокрема у працях Н.В. Апатової, П.А. Борсука, Л.П. Бабенко, Л.І. Білоусової, І.Є. Булах, А.Ф. Верляня, В.М. Дичківської, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, О.М. Пехоти, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського та ін.

Питання підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти висвітлюються в працях В.М. Забродської, Ю.О. Жука, М. Левшина, Е.М. Разинкіної, І.М. Смирнової, В. Ткачука, О.Є. Трофімова, М.О. Шибенюка та ін.

Метою статті є дослідити стан інформатизації вищої освіти в Україні, з'ясувати основні проблеми та визначити основні напрями щодо їх подолання.

Інформація – явище незрівнянно більш древнє, ніж сама людина. Уже природа в процесі своєї еволюції передавала закодовану інформацію в рослинах і живих організмах. З перших своїх кроків люди шукають і знаходять нові засоби передачі, збереження та обробки інформації. Однак ніколи раніше людство не накопичувало інформацію й знання настільки стрімкими темпами. Тому закономірним є те, що жодна галузь людської діяльності не зазнала такого розвитку як інформаційні технології. Саме вони були покликані збільшити ефективність та зручність використання різноманітних видів інформації. За останні десятиріччя інформаційні технології зазнали такого глобального поширення, що зараз уже важко уявити життя сучасної людини без них. На сучасному етапі можна без особливих труднощів навести приклади використання інформаційних технологій у всіх галузях: від освіти і до менеджменту [1, с. 32]. Сьогодні успіх буде мати та фірма, той заклад, який володіє найсучаснішими комп'ютерними технологіями. Значного прогресу можна досягти і в галузі освіти з впровадженням відповідних інформаційних комп'ютерних технологій, які зможуть зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим і одночасно нададуть змогу студентам використовувати глобальні ресурси для навчання, спілкуватись та обмінюватись досвідом із студентами інших міст, країн тощо. Насправді, перспективи розвитку інформаційних технологій безмежні [1, с. 33].

Інформаційні технології, ІТ, інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communication Technologies, ICT, ІКТ) – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації. Технології, що забезпечують та підтримують інформаційні процеси, тобто процеси пошуку, збору, передачі, збереження, накопичення, тиражування інформації та процедури доступу до неї. Технологія – система взаємозв'язаних способів опрацювання матеріалів та прийомів виготовлення продукції у виробничому процесі [2, с. 143].

Інформація є одним із видів ресурсів, що використовуються людиною в трудовій діяльності і побуті. Інформаційний ресурс – особливий вид ресурсу, який ґрунтується на

ідеях і знаннях, накопичених у результаті науково-технологічної діяльності людей у певній галузі, у тому числі в економіці, і поданий у формі, придатній для накопичення, реалізації та відтворення.

Інформаційний ресурс має низку характерних особливостей, зокрема, на відміну від інших, матеріальних ресурсів, він практично невичерпний; із розвитком суспільства і зростанням використання знань, обсяги інформаційного ресурсу зростають [2, с. 187].

Із поняттям інформаційного ресурсу пов'язане поняття інформаційної технології. Інформаційна технологія – технологія опрацювання інформації, яка складається з сукупності технологічних елементів: збирання, накопичення, пошуку, передавання інформації користувачам на основі сучасних технічних засобів.

Інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування.

Інформаційні технології – сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, зберігання, обробку, висновок і поширення інформації. Інформаційні технології призначені для зниження трудомісткості процесів використання інформаційних ресурсів [2, с. 198].

Технологія, як строго наукове поняття, означає визначений комплекс наукових і інженерних знань, втілений у способах, прийомах праці, наборах виробничих чинників виробництва. Під інформаційними технологіями розуміється переробка інформації на базі комп'ютерних обчислювальних систем. У наш час людство переживає науково-технічну революцію, в якості матеріальної основи якої служить електронно-обчислювальна техніка. На базі цієї техніки з'являється новий вид технологій – інформаційні. До них відносяться процеси, де «вихідним матеріалом» і «продукцією» є інформація. Зрозуміло, що інформація, яка переробляється, зв'язана з визначеними матеріальними носіями і, отже, ці процеси включають також переробку речовини і переробку енергії. Але останнє не має істотного значення для інформаційних технологій. Головну роль тут грає інформація, а не її носій [2, с. 200].

Інформаційній технології характерні такі властивості:

- високий ступінь розчленованості процесу на стадії, що відкриває нові можливості для його раціоналізації і перекладу на виконання за допомогою машин. Це – найважливіша характеристика машинного технологічного процесу;

- системна повнота (цілісність) процесу, що повинний включати весь набір елементів, що забезпечують необхідну завершеність дій людини при досягненні поставленої мети;

- регулярність процесу й однозначність його фаз, що дозволяють застосовувати середні величини при їхній характеристиці, і, отже, що допускають їхню стандартизацію й уніфікацію. У результаті з'являється можливість обліку, планування, диспетчеризації інформаційних процесів [2, с. 202].

У такій розвинутій формі, що має усі відзначені ознаки, інформаційно-комунікаційні процеси присутні в машинних кібернетичних системах. Інакше кажучи, інформаційні технології визначають способи, методи і засоби збирання, реєстрації, передачі, зберігання, оброблення і видачі (розповсюдження або публікації) інформації в інформаційних системах. Інформаційні технології відповідають на запитання «як?, за допомогою чого?».

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації. Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер.

При підготовці до заняття з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, викладач не повинен забувати, що це заняття, а значить складає план виходячи з його цілей, при відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. При цьому комп'ютер не замінює викладача, а тільки доповнює його.

При проектуванні заняття викладач може використовувати різні програмні продукти:

Мови програмування – за їх допомогою викладач може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах уроку, але їх застосування для викладача-предметника важко. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навичок і великих трудовитрат.

Велику допомогу при підготовці та проведенні занять надає викладачу пакет Microsoft Office, який включає в себе, крім відомого всім текстового процесора Word, ще й систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint.

Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу при складанні заняття, але в підсумку можна отримати ефективну й універсальну систему навчання та перевірки знань.

Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

Електронні презентації дають змогу викладачу при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до заняття. Заняття, складені за допомогою PowerPoint видовищні й ефективні в роботі над інформацією.

Переваги використання ІКТ:

- індивідуалізація навчання;
- інтенсифікація самостійної роботи студентів;
- зростання обсягу виконаних на урок завдань;
- розширення інформаційних потоків при використанні Internet;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи.

Комп'ютер дає викладачу нові можливості, дозволяючи разом із студентом отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання. Таке заняття викликає у студентів емоційний підйом. Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє викладачу перекласти частину своєї роботи на персональний комп'ютер (ПК), роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що викладачу не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), студенту не доводиться чекати, поки викладач повторить саме потрібний йому фрагмент. Цей метод навчання дуже привабливий і для викладачів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання дитини, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює його професійний ріст і все подальше освоєння комп'ютера. Застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить викладачу за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх студентів і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного студента [6, с. 45].

Для студента важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні. На заняттях новітніх інформаційних технологій, учні оволодівають комп'ютерною грамотністю і вчать використовувати в роботі з матеріалом різних предметів один із найбільш потужних сучасних універсальних інструментів – комп'ютер, за його допомогою вони вирішують рівняння, будують графіки, креслення, готують тексти, малюнки для своїх робіт. Це – можливість для студентів проявити свої творчі здібності; Але, поряд з плюсами, виникають різні проблеми як при підготовці до таких занять, так і під час їх проведення.

Існуючі недоліки та проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій:

- не має комп'ютера в домашньому користуванні багатьох студентів і викладачів, час самостійних занять у комп'ютерних класах відведено далеко не у всіх навчальних закладах;
- у викладачів недостатньо часу для підготовки до заняття, на якому використовуються комп'ютери;
- недостатня комп'ютерна грамотність викладача;
- відсутність контакту з викладачем інформаційних технологій;
- у робочому графіку викладачів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет;
- складно інтегрувати комп'ютер у поурочні структуру занять;

- не вистачає комп'ютерного часу на всіх;
- у навчальному розкладі не передбачено час для використання Інтернет на заняттях;
- при недостатній мотивації до роботи студенти часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК тощо;
- існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на заняттях, викладач перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративним методам [3, с. 280].

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. У вітчизняних навчальних закладах в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій стали все частіше використовуватися при вивченні більшості навчальних предметів.

Інформатизація істотно вплинула на процес придбання знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що використання засобів ІКТ у навчанні значно змінює погляд на природу педагогічного процесу й саму професійну діяльність учителя.

Результати аналізу існуючих варіантів навчання інформаційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах дозволяють констатувати, що на сучасному етапі розвитку освіти виникають суперечності між обсягом знань і вмінь, якими повинні володіти майбутні вчителі початкової школи в умовах інформатизації освіти, та традиційною системою підготовки, яка не може цього забезпечити. Формування вмінь використовувати засоби ІКТ у професійній діяльності – це тривалий процес, який виступає важливим компонентом професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Цей процес проходить під впливом цілеспрямованої діяльності, власної активності майбутнього спеціаліста та спеціальних умов.

Сучасна інформаційна підготовка викладачів у педагогічних вузах поки в основному орієнтована на формування окремих знань, умінь, навичок у галузі інформатики та інформаційних технологій; готовності до їх застосування у професійній діяльності, чого, однак, недостатньо в інформаційному суспільстві. Тому виникає проблема формування інформаційної культури викладача вже в системі додаткової професійної освіти, підвищення кваліфікації або професійної перепідготовки.

Список використаних джерел

1. Борсук П. Інформатизація освіти – головний етап розвитку дистанційної форми навчання / П. Борсук // Новий колегіум. – 2002. – № 4/5. – С. 32-35.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Забродська Л.М. Інформаційна культура особистості – умова прогнозування розвитку закладу освіти / Л.М. Забродська // Нова педагогічна думка. – 2002. – №3-4. – С. 252-360.
4. Левшин М. Педагогічна сутність поняття „Інформаційна культура особистості» / М. Левшин // Вища освіта України. – № 3.– Київ, 2002. – С. 67-74.
5. Пехота О.М. Освітні технології / О.М. Пехота. – Київ : А.С.К. – 2002. – 244 с.
6. Ткачук В. Інформаційні технології в системі вищої освіти: етапи впровадження / В. Ткачук // Вища освіта України. – 2002. – №4. – С. 43-47.

The main trends of the educational informatization process in the modern education are indicated in this article. The basic problems that prevent the usage of the information technologies in the teaching process are determined. New direction in the informatization of education are proposed. The definition of the concept of educational informatization is specified.

The author gives modern trends in primary education and means of improvement of professional skills, harmonization of emotional and logical components of primary school teachers, who realize their creative potential. The work of a teacher of primary school is close to the art and includes the opportunities for creative realization of the teacher's individuality. Students training requires not only the powerful system of knowledge in the field of psycho-pedagogical, basic, professionally oriented courses and teaching abilities, but also the manifestation of personal traits.

Today it is impossible to imagine the educational process in higher education without using information technologies. Information technologies make it possible for each specialist to access a large volume of different types of information. But access to information and IT resources has become a possession, students must master such knowledge and skills in information technologies, which would become the most complete implementation abilities of the individual and professional-significant qualities of a future specialist preparation to life in an open society.

Key words: *informatization, informational technologies, system of informatization, educational technology, primary school teacher.*

УДК37.035+376.36

Марина Лемешук
Maryna Lemeschuk

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КРИТЕРІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

SOCIAL AND COMMUNICATIVE CRITERION OF SOCIALIZATION OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPED SPEECH

Розглянуто проблеми, що стосуються соціалізації дітей з порушенням мовлення, зокрема дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Досліджено та окреслено соціально-комунікативний критерій з такими показниками, як мовленнєва активність; ініціювання спілкування з іншими дітьми; інтенсивність спілкування з однолітками та близькими дорослими.

Ключові слова: *критерій, спілкування, соціалізація, мовлення, дошкільник.*

У сучасних умовах розвитку суспільства велика увага приділяється соціалізації дітей старшого дошкільного віку, зокрема дітям із загальним недорозвиненням мовлення. Спілкування виступає однією з основних умов всебічного та повноцінного розвитку дитини, найважливішим чинником формування особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе через посередництво та з допомогою навколишнього суспільства. В силу свого дефекту дитина не може повноцінно та якісно соціалізуватися. У таких дітей їхній дефект призводить до порушень зв'язків із соціумом. Дитина не в змозі сприймати соціальні норми і повноцінно спілкуватись з однолітками та дорослими. Що є для нас напрямом цілеспрямованої роботи над формуванням комунікативних навичок, як однієї з умов адаптації дітей у колективі.

Багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Тому мовленнєвий розвиток дитини здавна привертає увагу психологів, педагогів та психолінгвістів (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, О.М. Шахнарович та ін.). Водночас інтерес дослідників до дитячого мовлення пов'язаний із його винятковою важливістю в психічному розвитку дитини, розвитку комунікативної діяльності зокрема. Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує значущість наукових поглядів про взаємозв'язок мовлення зі спілкуванням у процесі становлення (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, М.І. Лісіна та ін.). Такий підхід розвиває ідеї Л.С.Виготського, який розглядав мовлення як засіб соціального спілкування, підкреслював важливість його комунікативної функції. С.Л. Рубінштейн, досліджуючи проблему становлення і розвитку мовлення, відзначав, що мовлення є соціальним як за походженням, так і за функціями. «Виникнення мовлення поза

суспільством неможливе, мовлення – це соціальний продукт; призначений для спілкування, воно і виникає у спілкуванні» [6, с.43].

Діти, у яких є порушення, особливо легко травмуються. А. Нізова у своїх дослідженнях зазначає, що відхилення у розвитку можуть зумовлювати серйозні адаптаційні проблеми в житті. Некоректне поводження, обмеження у спілкуванні з однолітками, не сформованість комунікативних навичок призводять до порушень комунікації. Тому важливо не зволікати, щоб не втратити момент своєчасного надання необхідної допомоги, оскільки труднощі ускладнююватимуться стійкою дезадаптацією особистості, втратою інтересу до колективу, а порушення емоційного плану перетворюватимуться на стійку нервово-психічну патологію [7].

Метою статті є визначення соціально-комунікативних навичок як критерій соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільних навчальних закладів.

Розвиток мовлення відбувається в процесі вдосконалення практичного використання мовлення у спілкуванні з іншими людьми. Водночас мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення. Засвоєння мови супроводжується великою активністю дитини, що визначає перший показник *мовленнєва активність*.

Найчутливішою до мовних явищ дитина стає саме в дошкільному віці. Орієнтуючись у змісті слів, вона одночасно виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, часто спеціально змінює слова, творить нові [2].

Низка вчених (А.М. Богуш, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лисіна та ін.) підкреслюють, що когнітивний розвиток є основою мовленнєвого. Для спілкування на відповідному рівні дошкільникам потрібно мати певні знання про навколишній світ, елементарне розуміння чужих і особистих можливостей, а саме мовлення сприяє засвоєнню нової інформації, запам'ятовуванню, розв'язуванню пізнавальних, мисленнєвих завдань, що допомагає дітям з'ясувати суть понять, не пов'язаних з фізичними властивостями об'єкта.

Дослідження проведені такими науковцями, як А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан та ін. показують, що мовлення має першочергове значення у засвоєнні дітьми соціальних понять, пов'язаних зі статусом і роллю (наприклад, приятель, друг, вихователь, тітка, дядько, лікар). Поділяємо думку А.М. Богуш, що одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є своєчасно організована робота щодо виховання культури мовлення [8].

Дошкільники оволодівають мовленнєвими навичками спостерігаючи за соціальною взаємодією, стилем мовлення дорослих, сприймаючи зміст їхньої розмови. Частково опанувавши мову, дитина вже здатна словесно сформулювати правила, які керують її діями у різних ситуаціях.

Як відомо, діти старшого дошкільного віку із типовим розвитком мовлення самостійно придумують казки, розповіді, використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази і ними послуговуються. Вони діляться враженнями з ровесниками, ставлять запитання, залучають ровесників і старших до спілкування. Старші дошкільники навіть зауважують мовні помилки ровесників, виправляють їх, користуються простими поняттями. Їхнє мовлення чисте, граматично правильне, виразне.

Досліджуючи цей же період у розвитку, але у дітей із порушенням мовлення Л.Г. Соловйова відзначила, що він значно відрізняється від нормального онтогенезу. В ході спостереження за цими дітьми дослідниця поділила їх на дві групи. Перша група численніша, вона характеризується такими дітьми, які внаслідок затримки мовленнєвого розвитку та низької пізнавальної активності майже не ставлять запитань, ці діти повільні, пасивні, з уповільненим мовленням. Друга група дітей навпаки, ставлять запитання, спрямовані на зовнішні, несуттєві ознаки предметів і явищ. Однак на поставлені запитання вони не чекають відповіді. Ці діти розгальмовані, багатослівні. Особливість і взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь виявляються в обмеженому словникові та кількості дієслів в активному мовленні, своєрідності висловлювання. Це перешкоджає повноцінному спілкуванню цих дітей з ровесниками і дорослими та згодом спричиняє бажання уникати спілкування і призводить до несформованості засобів комунікації – діалогічного і монологічного мовлення. Діти перестають бути зацікав-

леними в контактi, вони не вміють орієнтуватися в ситуації спілкування, що призводить до негативізму [5].

Також науковця виявила, що більшість дітей із порушенням мовлення більш активні з дорослими в процесі ігрової діяльності. Але навіть у грі мовлення цих дітей характеризується змістовою збідненістю та недостатньою структурованістю мовленнєвої продукції, що у ній використовується [5].

У процесі дослідження виявили, що у деяких дітей із порушенням мовлення переважає позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Вони можуть із задоволенням відгукуються на пропозицію дорослого прочитати книжку, будуть уважно слухати нескладні сюжетні тексти. Але після читання не виявляють бажання обговорити щойно прочитане, або поділитися емоціями щодо тексту. У зв'язку із тим, що в дітей із порушенням мовлення монологічне мовлення недостатньо сформоване, діти, зазвичай, не ставлять запитань за змістом прочитаного, не можуть самі переказати прослухане. Навіть якщо в процесі бесіди дитина зацікавлена у спілкуванні з дорослим, вона постійно переходить із однієї теми на іншу, пізнавальний інтерес у неї нестійкий, тому бесіда триває лише 5-7 хвилин [3]. При цій формі спілкування провідну роль займає діловий мотив, який задовольняється у спільній грі дошкільників. Але в цьому разі кожен учасник гри або спілкування, стурбований лише тим аби привернути увагу до себе та отримати оцінку своїм діям. Діти не прислухаються один до одного демонструючи лише себе та свої якості, не отримуючи бажаної схвальної оцінки для себе проявляють не бажання спілкуватися взагалі.

Отже, слід визнати, що значна частина дітей із тяжкими порушеннями мовлення прагне відсторонитися від дорослих. Діти замикаються в собі, лише іноді звертаються до дорослих, соромляться їх та уникають будь-яких відносин, що приводить нас до другого показника, яким є ініціювання спілкування з іншими дітьми. У кожній віковій групі дошкільного закладу особливі потреби дітей виявляються найперше і найповніше у спілкуванні один з одним. За результатами дослідження І.С. Кривов'яз було встановлено, що для більшості дошкільників із порушенням мовлення характерна здатність вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою та зниження інтересу до спілкування. Такі діти потребують налагодження емоційного контакту з дорослим, формування зацікавленості у спілкуванні з дітьми та близькими дорослими [4].

Чимало науковців сходяться на думці, що комунікативному розвитку передують потреба у спілкуванні, прагнення вступати в контакт з однолітками та близькими дорослими. Як зазначає М.І. Лісіна, потреба у спілкуванні є однією з ранніх соціальних потреб особистості. З віком ця потреба розширюється і поглиблюється за формою і змістом. Оформлення потреби розвивається спілкування, його мотиви, відбувається становлення комунікативних умінь особистості [1]. Дослідники спілкування в дитячому віці погоджуються з попереднім автором, у дослідженнях Л.І. Божович, М.І. Лісіної, В.С. Мухіної, О.О. Смірної йдеться про те, що рушійною силою комунікативного розвитку є становлення і розвиток мотивації до спілкування. Мотивом спілкування визначається партнер з такими якостями, заради яких дитина ініціює звернення до нього або підтримує ініційовану ним комунікативну діяльність. Тому мотив спілкування збігається з його об'єктом. Відомо, що до комунікативної діяльності спонукають різні мотиви, які домінують в залежності від провідної діяльності і значущості спілкування для дитини: потреба в нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активному функціонуванні – ділові мотиви спілкування, потреба у визнанні та підтримці – особистісні мотиви спілкування.

Як відомо, спілкування – найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлена спілкування дитина несвоєчасно та не повноцінно розвивається. Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, внаслідок чого емоції та почуття стають невиразними, уповільненими, не адекватними; зменшується жвавість і природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість. Ці та інші явища, знецінюють природну потребу дитини у спілкуванні й ще більше поглиблюють відстань між нею

та іншими дітьми, яку з віком важче скоротити. Ускладнюються певні стереотипи стосунків, які змінити дуже складно.

Досліджуючи комунікативну сферу дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності Л.Г. Соловйова з'ясувала, що спілкування в іграх відбувається переважно в одностатевих діадах, а постійних ігрових груп у дітей не виявлено. Водночас, результати досліджень свідчать, що гра може бути способом організації і презентації мовленнєвих засобів, способом мотивації спілкування дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, але тільки в умовах спеціально організованого навчання [5].

Отже, спілкування ми розглядаємо для виявлення особливих потреб дитини і як засіб їх задоволення чи компенсації. Таким чином ініціювання спілкування з іншими дітьми є важливим чинником соціалізації особистості дошкільника, що в свою чергу супроводжується третім показником інтенсивністю спілкування з однолітками та близькими дорослими.

Зазвичай в дітей із порушеннями спілкування інтенсивність є нижчою, ніж в інших однолітків у групі. Вони здебільшого мовчать, дослухаються до ровесників. А змістовність спілкування в цих дітей неоднакова. Є серед них, звичайно, з обмеженими для свого віку знаннями, з бідним досвідом, недостатніми практичними вміннями в іграх, самообслуговуванні, побутових справах. Саме тому вони й нецікаві одноліткам. Але серед невпевнених, боязких дітей, які зрідка й мало висловлюються в дитячому садку, є діти, яким батьки багато читають, показують на прогулянках та екскурсіях. Удома ці діти в атмосфері любові, уваги близьких балакучіші, вміліші, впевненіші. Але їхній обмежений досвід спілкування не дає змоги так само виявити себе й у стосунках з однолітками.

О.Г. Федосеева, досліджуючи комунікативну діяльність дітей із порушенням мовлення, спрямувала увагу на особливості сформованості у них засобів спілкування, поведінки і активності в цій діяльності. За рівнем сформованості описаних явищ автор розподілила дошкільників із порушенням мовлення на дві групи. До I рівня розвитку комунікативних умінь було віднесено 60% дітей із порушенням мовлення. Це діти з низьким ступенем сформованості комунікативних здібностей. Їх відрізняла відсутність мотивації і цілеспрямованості в спілкуванні з дорослим і однолітками; грубе порушення мовленнєвих засобів спілкування, їх бідність і недостатня зв'язність; домінування ситуативно-ділової форми спілкування. До II рівня автором були віднесені 40% дітей, що займали пасивну позицію, не проявляли ініціативу та активність у спілкуванні. Однак, вони були здатні підтримати бесіду в разі звернення до них, із задоволенням реагували на пропозицію. Засоби спілкування цих дітей відрізнялися великою різноманітністю, але мовленнєва продукція порушена за структурно семантичної організації. Взаємодія з дорослим здійснювалась на рівні позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Саме в процесі спілкування з дорослим і однолітком дитина оволодіває складним ланцюгом операцій і елементів, що забезпечують позаситуативне спілкування наприкінці дошкільного віку. Дитині старшого дошкільного віку притаманна сформованість стійкої потреби у спілкуванні, диференційованої системи ділових, пізнавальних і особистісних мотивів. Вона володіє достатнім арсеналом експресивно-мімічних, предметно-дійових і мовленнєвих засобів спілкування, а відповідно – комунікативними вміннями, які вона може застосовувати в різних життєвих ситуаціях і видах діяльності. Достатнє володіння засобами і комунікативними вміннями забезпечує реалізацію у процесі спілкування і інформативної, і перцептивної, і інтерактивної функцій спілкування. Водночас, у дітей із порушенням мовлення у спілкуванні з однолітками і дорослим відмічаються значні труднощі, характер яких ускладнюється з роками і прямо залежить від стану мовлення. Аналіз досліджень засвідчив ускладнення симптоматики порушень діяльності спілкування, починаючи з молодшого дошкільного віку. Оскільки спілкування з однолітками є надзвичайно важливим для соціалізації і розвитку особистості з порушенням мовлення, дослідники дійшли висновку, що внаслідок зазначених труднощів і соціалізація і становлення таких особистісних компонентів як самооцінка, саморегуляція, самоконтроль дітей зі порушенням мовлення формуються із затримкою. Водночас труднощі у спілкуванні з дорослим зумовлюють затримку у розвитку когнітивних функцій, мотивації і емоційно-вольової сфери.

Отже, вищезазначений критерій та його показники соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення не тільки розкривають та характеризують складний процес соціалізації дитини, його особливості, закономірності, механізми, умови, але й дають підстави формувати нові позиції, здатні сприяти розробці стратегії виховання, враховуючи усі взаємопов'язані новоутворення, які формують дитину як особистість.

Список використаних джерел

1. Белякова Л.И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо – Москва, 1991.
2. Вікова психологія : посібник для студ. вищ. навч. закладів / М.В. Савчин, Л.П. Василенко; М-во освіти і науки України. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 287 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. –144 с.
4. Логопсихологія: навч. посіб. / Конопляста С.Ю., Сак Т.В.; за ред. Шеремет М.К. – К.: Знання, 2010. –293 с.
5. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі // За ред. А.М. Богуш. – Київ : Вища шк., 1992. – 412 с.
6. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С.Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957 – №2. – с. 42-48.
7. Соловйова Л.Г. Особливості комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Л.Г. Соловйова // Дефектологія. – 1996. – № 1. – С. 62-67.
8. Томчук С.М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі / С.М. Томчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наукових праць. – Київ : Університет «Україна», 2004. – С. 220-222.

The article discusses the issues related to the socialization of children with speech disorder, in particular, children with general speech underdevelopment. The author describes the scientific works aimed at study of speech underdevelopment, speech activity and disorders of communicative sphere of preschool children that were developed by psychologists, pedagogues psychologists and linguists (L.S. Vygotskyi, S.L. Rubinshtein, O.K. Luria, O.O. Leontiev, A.K. Markova, O.M. Shakhnarovych, A.M. Bohush, D.B. Elkonin, O.V. Zaporozhets, M.I. Lisina, etc.). It has been researched and identified social and communicative criteria with such parameters as: speech activity; initiating communication with other children; the intensity of communication with children of the same age and with adults. The attention is focused on the practical use of speech in communication between children with other people; on the experience of the preschooler, which promotes proper communication. The author examined the problem of the reluctance of the child to take the leading role in game, the conversation and other activities, the suspension from adults and the circuit in oneself. It has been revealed that most of preschool children with speech disorder are characterized by the ability to make contact only outside of their initiative and reduced interest in socializing. Driving force to communicative development is the formation and development of motivation to communication. The article reveals the motives that encourage communicative activity of the child: the necessity for new experience creates cognitive motives of communication; the necessity for active operation of the business motives of communication, the necessity for recognition and support of personal motives of communication. The lack of communication causes: delays in mental and overall development of speech, which reflects the development of thinking; delays in the development of game, which is an indicator showing social development, in particular, the relationship with other children; suppressed emotional sphere, as the result of emotions and feelings become bland, slow, non-adequate; the decrease of liveliness and natural mobility of the child, appearing of inertness, slowness and constraint.

Key words: criterion, communication, socialization, speech, preschooler.

УДК 373.2/3:172.15-053.4./15

Ірина Луценко
Iryna Lutsenko

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АКТИВНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

THE CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF ACTIVE PATRIOTIC POSITION OF CHILDREN IN EDUCATIONAL SPACE OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

У статті визначається мета, зміст патріотичного виховання дітей дошкільного віку; обґрунтовується важливість неперервного характеру процесу формування активно-патріотичної позиції дитини в умовах наступності початкової і дошкільної освіти. Розкривається сутність поняття «активно-патріотична позиція».

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, активно-патріотична позиція, неперервність, наступність.

У нинішній непростій ситуації, яка торкається всіх без винятку, і дорослих, і наймолодших громадян України, національно-патріотичне виховання розглядається як пріоритетний напрям діяльності закладів освіти. Однак, як показали сучасні історико-політичні події, формат національно-патріотичного виховання, спрямованого на формування нового українця потребує змін. Так, Стратегією національно-патріотичного виховання визначено, що метою виховання є розвиток громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України [4].

Однією з провідних умов трансформаційних змін є забезпечення неперервності виховного процесу. Детальніший аналіз цього поняття засвідчує, що воно близьке, але не тотожне поняттю «наступність». Так, більшість науковців пов'язують наступність з процесом навчання, розглядають її як дидактичний принцип, який забезпечує зв'язок між знаннями, послідовність, систематичність навчання (С. Гончаренко, О. Мороз).

Водночас наступність може бути як неперервною, так і перервною, що не відповідає такому важливому принципу виховання як *принцип неперервності*, який визначає, що процес виховання не обмежується часом, віком, має відбуватися постійно, без перерви. Особливо важливо забезпечити неперервність виховного процесу у період дитинства, впродовж якого відбувається активне засвоєння соціальних, культурних, громадянських цінностей.

Тому збереження та розвиток духовно-моральних цінностей українського народу й на їх основі формування у дітей та молоді національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду визначено як пріоритетний напрям національно-патріотичного виховання [4].

Мета статті – розкрити теоретико-методичні засади забезпечення неперервності процесу формування активно-патріотичної позиції дитини в умовах наступності початкової і дошкільної освіти.

Як зазначено в Концепції національно-патріотичного виховання, його стрижнем мають стати національні та європейські цінності. Підкреслимо, що цінності, як те, що визнається

особистістю як найважливіше, найзначуще, закладаються саме в дитинстві. Зокрема, такі об'єкти ціннісного ставлення, як: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність всіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України [2], є у переважній своїй більшості, доступними для сприйняття, емоційного переживання, розуміння дітьми дошкільного віку, здійснення щодо них різних видів діяльності: пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, продуктивної, трудової.

Концептуальним для визначення змісту патріотичного виховання дітей дошкільного віку і забезпечення перспективності й наступності у виховній роботі є пріоритет, проголошений у Концепції як найважливіший, а саме: формування ціннісного ставлення до українського народу, Батьківщини, держави, нації [2]. Отже, визначений пріоритет сучасного національно-патріотичного виховання спрямований на єднання українського народу. Досягнення такого єднання й є, на наш погляд, найвищим сенсом національно-патріотичного виховання. Його цілісність і дієвість мають забезпечити такі взаємопов'язані складові, як: громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання [4].

Вивчення визначень поняття «єднання» вказує, що його зміст розкривається через поняття «тісний зв'язок», «єдність», «згуртованість». Тому завдання національно-патріотичного виховання – розкрити перед дітьми важливість існування зв'язків між різними поколіннями українців, людьми, які живуть в різних регіонах України; показати, що їх міцно об'єднує спільна історія, культура, мова, й тому вони поєднані однією Батьківщиною, створили і об'єдналися в державу Україну. Вихованці мають не тільки дізнаватися про ці зв'язки, але й відчувати себе їх учасниками, пізнавати себе як українців, адже формування ціннісного ставлення – це формування зв'язків зростаючої особистості зі світом: соціумом, культурою, історією, державою та її людьми: українцями, представниками інших національностей – громадянами України. Отже, процес формування ціннісного ставлення до свого народу, Батьківщини, держави має включати послідовні етапи засвоєння особистістю цінностей: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий, діяльнісний (Н. Голованова, В. Крижко, Є. Шиянов).

Щоб сформувати у дітей власне патріотичні цінності, а не «псевдопатріотичні уявлення» [1], патріотичне виховання має здійснюватися у контексті громадянського виховання. Тому має ґрунтуватися на таких цінностях, як: права і свободи людини, повага до людини, її гідності; громадянство, громадянин, держава; свобода і відповідальність за власні вчинки, рівність, справедливість; любов, гордість, почуття причетності до історії, культури, мови, традицій своєї Батьківщини; активна позиція, дії на благо рідної країни; гуманність, толерантність, доброзичливе ставлення до людей інших національностей.

Отже, засвоєння патріотичних цінностей має відбуватися в єдності з морально-правовим вихованням. Введення до змісту морального виховання базового правового аспекту сприятиме його збагаченню, конкретизації ставлення дитини до самої себе та інших, рефлексії щодо ставлення до неї людей, які її оточують, та її власного ставлення до батьків, інших дорослих, однолітків, поглибленню гуманістичних аспектів міжособистісної взаємодії [3].

Зокрема, Світовою організацією виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку виділена й розроблена сукупність засад, необхідних для мирних відносин між людьми, а саме: любов і повага до ближнього, щирість, співпереживання, привітність, розуміння, вміння допомагати тим, хто цього потребує; дотримання прийнятих у суспільстві моральних норм, протидія злу без прояву агресії; почуття солідарності та відповідальності стосовно інших.

Отже, зміст національно-патріотичного виховання має бути гуманним й сприяти утвердженню загальнолюдських цінностей, ідеалів добра, краси, гуманізму й миру, морально-правовим й забезпечувати: усвідомлення дитиною своєї особистісної значущості; виховання самоповаги, почуття власної гідності, гуманного, толерантного ставлення до людей; орієнтування у своїх правах, обов'язках перед іншими людьми (дорослими, дітьми), державою; усвідомлення рівності прав різних людей і дітей незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, національності [3].

На погляд Н. Гавриш, К. Крутій, патріотизм має бути дієвим, конструктивним. Учені, зокрема, вважають, що надважливий аспект у роботі з патріотичного виховання – орієнтування дітей на цінність творення, творчої праці та праці взагалі. Схвальний прояв дієвого й конструктивного патріотизму – екологічно, соціально та економічно доцільна поведінка [1].

Отже, щоб плекати громадянина, патріота потрібно не просто ознайомлювати дитину з історією, культурою, традиціями, звичаями рідної країни, а насамперед формувати у неї емоційно-ціннісне ставлення, розуміння своїх прав і обов'язків у суспільстві, почуття відповідальності, а, отже, активну патріотичну позицію.

Розглянемо складові поняття «активно-патріотична позиція» детальніше. У заданому контексті звернемося до такого значення поняття «позиція», як: точка зору, відношення до будь-чого; дії, поведінка, зумовлені цим відношенням. Відношення як зв'язок з людьми, причетність до кого, чого-небудь, стиль поведінки в різних життєвих ситуаціях засвідчує соціальну позицію індивіда. Отже, патріотизм, як почуття любові, гордості, причетності до історії своєї країни, її мови, традицій, звичаїв, сучасного життя, суспільних подій, слушно віднести й до категорії соціального.

Соціальна позиція визначається як спрямованість соціальних дій особистості, яка характеризує її ставлення до інших людей, соціальних груп, прогресу людства. Рівень такої позиції визначається почуттям соціальної відповідальності, розумінням своїх громадських обов'язків. Вияв відповідальності у контексті патріотичної позиції означає відповідальну поведінку, дії («знати», «поважати», «берегти», «примножувати», «захищати») по відношенню до своєї Батьківщини, розуміння своєї співпричетності, можливостей, обов'язків.

Про наявність патріотичної позиції у дитини-дошкільника свідчить: володіння доступними (з урахуванням віку) знаннями, уявленнями про державу, її історію, культуру, мову свого народу, інтерес до них; наявність сформованого емоційно-ціннісного ставлення до всього, з чим пов'язано поняття «Батьківщина», вияви до неї почуття любові, гордості, поваги, відповідальності; спільна з дорослими активна діяльність-прилучення, спрямована на збереження природи рідного краю, традицій, культури, творення добра для людей – своїх співвітчизників, що живуть поруч і в різних куточках України, і потребують уваги, турботи, вияву вдячності, допомоги. Вищим проявом такої позиції є її активний характер.

Аналіз визначень поняття «активність» засвідчує, що воно розглядається науковцями у співвідношенні з поняттям «діяльність», як її вища форма. Таку діяльність характеризує особистісна значущість, інтенсивність виконання, ініціативний, довільний характер дій. У контексті патріотичної позиції активність виявляється у тому, що дитина виявляє інтерес, небайдужість до історії і сучасного життя своєї країни, суспільних подій; через доступні їй способи виражає емоційно-ціннісне ставлення до культури, традицій, рідної мови; активно долучається до дій дорослих, дітей старших за віком, спрямованих на збереження рідної природи, культури, традицій; вчиняє правильно відносно близьких, знайомих людей, ініціює дії заради їхнього блага та співвітчизників.

Успішність реалізації патріотичного виховання залежить від дотримання спеціальних принципів, які є загальними для різних ланок освіти. Застосування вікового, концентричного підходів щодо їх втілення забезпечить зв'язок між виховними просторами дошкільної і початкової освіти, об'єднає їх, сприятиме неперервності процесу формування активно-патріотичної позиції дитини. Це такі принципи:

- принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

- принцип самоактивності й саморегуляції забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

- принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

- принцип соціальної відповідності обумовлює потребу узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій організовується виховний процес, і має на меті виховання в дітей і молоді готовності до захисту вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем;

- принцип історичної і соціальної пам'яті спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності;

- принцип міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні [2].

Реалізація цих принципів пов'язана з використанням певних форм і методів роботи. Добираючи їх, слід враховувати принцип наступності, надавати перевагу пріоритетним видам і формам організація діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. До таких віднесено: ситуаційно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, колективне творче панно, бесіда, тематичний зошит, ранок, свято, усний журнал, групова справа, оформлення альбому, уявна подорож, конкурси, ігри, школа ввічливості, демонстрація, розповідь, моделювання, вікторина, екскурсія, виставка малюнків, операція-рейд, виставка-ярмарок, переключка повідомлень, добродійна акція, хвилини з мистецтвом, година спостереження, година милування, спортивні змагання, козацькі забави, театральна вистава, ляльковий театр, ведення літопису класного колективу, веселі старты, естафети, догляд за рослинами і тваринами [4]. Як бачимо, серед цих форм і методів, рекомендованих для використання у початковій освіті, більшість таких, що використовуються як провідні у роботі з дітьми дошкільного віку.

В умовах наступності початкової і дошкільної освіти неперервність процесу формування активно-патріотичної позиції забезпечується шляхом: планування і здійснення систематичної, послідовної виховної роботи в дошкільних навчальних закладах і початкових класах на засадах спеціальних принципів патріотичного виховання; введення змісту національно-патріотичного виховання до змісту різних видів діяльності дітей; цільового охоплення виховною діяльністю всіх сфер життєдіяльності дитини в освітньому закладі й сім'ї.

Отже, успіх процесу формування активно-патріотичної позиції залежить від забезпечення неперервності цього процесу у виховному просторі дошкільної і початкової освіти. Це визначає необхідність розроблення сучасного змісту національно-патріотичного виховання, методик і технологій його втілення в зміст і форми дитячої діяльності, різні сфери життєдіяльності дитини.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи / Наталія Гавриш, Катерина Крутій // Дошкільне виховання. – 2015. – № 8. – С. 2-7.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-&lr=143&clid=1864187>
3. Луценко І. Виховуємо громадянина Морально-правові аспекти вихованості / Ірина Луценко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 9-13.
4. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>

The purpose and content of patriotic education of preschool children are determined on the basis of the Concept of national-patriotic education, the core of which is national and European values. Requirements to the content of national-patriotic education aimed at developing children's emotional and value attitude to Ukrainian nation, its history, traditions, culture, language and state are revealed. The content of patriotic education must be humane and promote universal values, ideals of good, humanism and peace; nationally directed; include the moral and legal aspects and ensure children's awareness of their personal significance, dignity, equality of different people and children regardless of race, color, sex, language, religion and nationality.

The essence of the concept of «active patriotic position» is revealed. Its introduction demonstrates mandatory implementation of patriotic education based on active approach. It's determined that to be patriots preschool children must: possess available (according to their age) knowledge of the country, its history, culture and language of their people, be interested in them; have availability of the formed emotional and value attitude to everything connected with the concept of «Motherland», expressions of love to it, pride and respect; participate in joint activities with adults, aimed at preserving the nature of their native land, traditions and cultural heritage, doing good to people – their compatriots who live near and in different parts of Ukraine and need attention, care, expression of gratitude, help.

The importance of the continuous nature of the process of forming an active patriotic position in terms of succession of primary and preschool education is proved.

Key words: national-patriotic education, active patriotic position, continuity, succession.

УДК 371.011(07)а

Олена Максимова
Olena Maksymova

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАПОРУКА ЇЇ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

THE FORMATION OF PRESCHOOLER'S SOCIAL COMPETENCE AS A KEY TO ITS SUCCESSFUL ADAPTATION TO STUDY AT SCHOOL

У статті розглядається проблема наступності формування соціальної компетентності дитини між дошкільною та початковою ланками освіти. Аналізуються поняття «компетентність», «компетенція», «соціальна компетентність», окреслюються її структурні елементи, висвітлюються фактори впливу на її формування.

Ключові слова: компетентність, компетенція, соціальна компетентність, структура соціальної компетентності, чинники впливу на її формування.

Однією із найважливіших проблем виховання малюків є їх соціалізація. Цей процес відбувається згідно загальнолюдських цінностей, правил поведінки у людському суспільстві та з урахуванням ментальних особливостей. Найбільше інформації та базових умінь отримує дитина в дошкільні роки. Від того, наскільки вона звикла до спілкування та взаємодії з ровесниками та дорослими, залежить її адаптація до шкільного життя. Ні для кого не секрет, що діти, які відвідували дитячий навчально-виховний заклад, набагато краще почувають себе у класному колективі, ніж ті, що виховувались удома, складають «кістяк класу». Вони володіють уміннями домовлятися та спільно діяти, вислухати іншого та допомогти, поділитися і посипчувати.

Зауважимо, що дошкільне дитинство – це період первинного становлення особистості, під час якого закладається фундамент, який слугуватиме основою для майбутніх виховних

впливів і самоактуалізації дитини. Малюк осягає, що світ, в якому він живе, наповнений рідними і чужими людьми; поступово приходить до висновку, що з ними треба рахуватися, мирно співіснувати, спілкуватися, вміти домовлятися, взаємодіяти, надавати та отримувати допомогу тощо. Батьки та дошкільні установи здійснюють процес соціалізації (тобто введення в суспільство) дитини, передають досвід різних моделей соціальної поведінки, допомагають сконструювати персональну систему цінностей.

У документах, які скеровують виховний процес у дошкільній ланці (Міжнародна конвенція ООН про права дитини, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовий компонент дошкільної освіти України) акцентується увага на формуванні соціальної компетентності дитини, від якої залежить доля самої дитини і, в більш широкому аспекті, суспільства загалом.

Над проблемою соціалізації дитини працювала низка вчених: Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, О. Кононко, В. Кузь, Л. Куликова, С. Ладивір, М. Лукашевич, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Якобсон. Відомі дитячі психологи Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло визначають методологічні підходи до розв'язання питання формування соціальної компетентності дошкільників. У дослідженнях К. Абромса, М. Єфименка, В. Кузьменко, Є. Раєвської розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

Мета нашої статті полягає в аналізі поняття «соціальна компетентність» по відношенню до дитини дошкільного віку, її складових та розкритті визначальних факторів її формування.

Науковці означають компетенцію як загальну здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбані завдяки навчанню (В. Кальней, А. Мудрик, С. Шишов та ін.). Також натрапляємо на таке тлумачення компетенції: це коло питань, у яких хто-небудь достатньо обізнаний, або в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід, або здатність виконувати будь-яке завдання, або робити що-небудь [2]. А. Хуторський розглядає дефініцію «компетенція» як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задають певне коло предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них [5].

Із сукупності компетенцій складається компетентність, під якою, як констатує К. Крутій, частіше за все розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності. На думку професора А. Богуш, компетентність дошкільника можна окреслити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [1].

Завдання вихователів – сформувати у дитини компетентність у різних сферах. Зупинимось на соціальній компетентності дошкільника. Це поняття (за С. Архиповою, М. Докторович, О. Кононко) розуміється як цілісна динамічна структура, складне, багатокомпонентне, багаторівневе, поліфункціональне утворення, яке має значну кількість дефініцій описового характеру, що різняться за обсягом, складом та структурою. Виявляється соціальна компетентність у спілкуванні, взаєминах та діяльності.

Дослідниця у галузі дошкільної педагогіки Т. Поніманська розглядає соціальну компетентність дитини як відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки [4]. На думку Н. Гавриш, соціальна компетентність дитини є інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості.

Завдання щодо цього напряму роботи проголошуються Базовим компонентом дошкільної освіти, Коментарем до нього, де акцентується увага на ідеї розширення світогляду дитини, її соціалізації, формуванні бажання та вміння розширювати свій соціальний досвід.

Зміст компонентів соціальної компетентності охоплює знання як результат духовної та практичної діяльності людей, виражений у системі фактів, уявлень, правил, законів і теорій; уміння належно виконувати певні дії, що здобуваються шляхом багаторазових вправлень та створення можливостей виконання цих дій не тільки у звичних, а й у змінених умовах; ставлення, тобто стійке емоційне налаштування дитини, яке пов'язане з потребами, мотивами, цінностями та проявляється в поведінці.

Розглянемо чинники, від яких найбільше залежить формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку. Її уявлення про соціальний світ формуються на основі знань, які вона отримує. Знання можуть виконувати різні функції:

1. Інформативну – тобто знання несуть у собі інформацію про різні боки соціальної дійсності. Значення такої функції полягає в тому, що дитина починає орієнтуватися в навколишньому світі.

Інформативність об'єктивно належить знанню, тобто будь-яке знання інформативне. Проте в суб'єктивному сенсі, тобто для кожної окремої людини, поняття інформативності неоднозначне: для одного дане знання є інформативним, а для іншого – ні. Наприклад, для дитини двох років знання про те, що тварина, яку він бачить у своєму будинку, називається собакою, є інформативним. Для дитини п'яти років ці ж знання вже не несуть в собі нову інформацію, тобто для неї вони неінформативні.

Це залежить від характеру соціального досвіду індивіда, від того, які знання про явище, що вивчається, вже є у людини, від рівня розвитку пізнавальних інтересів, що створюють ситуацію відвертості до інформації, тобто людина з розвиненими пізнавальними інтересами готова до прийняття нової інформації більшою мірою, ніж дитина з низьким рівнем пізнавальних інтересів. Для кожної людини існують нижчий і вищий пороги інформативності знань. Нижчий поріг – це межа, за якою дитині про предмет або явище все відомо, це свого роду фундамент, на якому починає вишиковуватися нове знання. Вищий поріг – це планка, за якою процес пізнання важкий, оскільки знання складні для дитини даного віку. Заважає розумінню низький рівень розвитку психічних процесів або недостатність багажу раніше придбаних знань.

2. Емоціогенна функція. Інформація про соціальну дійсність, про факти, події, явища, як правило, викликає до себе у дитини якість відношення, зачіпає не лише її розум, але і душу, викликає певні емоції. Маля переживає події, радіє їм або засмучується, дає їм моральну оцінку «добре» або «погано». Переживання інформації, а не лише її засвоєння робить знання значимими для дитини. Вплив на дитину емоціогенної функції виявляється в інтересі до того, що вивчається, у яскравих експресивних реакціях (сміється, плаче), в проханнях багато раз повторювати (читання казки або ін.). Маля наче насолоджується враженнями, що переповнюють його, емоціями. Такий стан надзвичайно важливий для виховання соціальних відчуттів, їх розвитку.

Проте тут, як і в інформативності, є свої кордони, які визначають, наскільки дитина може усвідомлювати і переживати те, що сприймає. Деякі соціальні відчуття повною мірою недоступні дошкільникові (почуття обов'язку, національної гордості, патріотизму тощо). Не завжди діти можуть зрозуміти причину засмучення або радості дорослих, тобто вихователю потрібно пам'ятати, що дитина дошкільного віку має в своєму розпорядженні далеко не всю гамму людських відчуттів.

3. Регулювальна функція. Педагогічне завдання полягає також і в тому, щоб знання, що набуваються дітьми, не лежали мертвим вантажем, а активно служили їм у виробленні поглядів, реалізовувалися в їх поведінці, діяльності. Значить, вже у вмісті знань має бути закладена спонукальна сила до здійснення вчинку, дії. Необхідно, щоб знання були «дієво значимими» (Н. Добринін) для дитини, служили свого роду регулювальником її поведінки і діяльності. Регулятивна функція як би проектує знання на конкретні вчинки і діяльність. Звичайно, не всі знання володіють регуляторною силою. Це залежить і від вмісту знань, і від вікових і

індивідуальних особливостей дітей. Одні знання можуть мати прямий вихід на діяльність і взаємини, і тоді вони стають вмістом ігор, малювання, визначають (через засвоєвані етичні норми) характер взаємин дитини з іншими дітьми і дорослими.

Є і такі знання, які не можуть бути перенесені, реалізовані в конкретній діяльності. Вони складають своєрідний багаж, перспективу розвитку (наприклад, знання про героїзм дорослих людей в період воєн).

Ще одним надзвичайно могутнім чинником соціалізації виступає діяльність. Вона є одночасно умовою і засобом, що забезпечує дитині можливість активно пізнавати навколишній світ і самому ставати частиною цього світу; засвоювати знання, виражати своє відношення до засвоєного, набувати практичних навиків взаємодії з навколишнім світом. Оскільки кожен вид діяльності активізує різні боки особи, то виховуючий ефект досягається при використанні в педагогічному процесі комплексу діяльностей, логічно зв'язаних один з одним (спілкування, наочна діяльність, гра, праця, навчання, художня діяльність тощо).

Розглянемо діяльність як важливу умову залучення дитини до соціальної дійсності. Діяльність, особливо спільна, є свого роду школою передачі соціального досвіду. Не на словах, а на ділі дитина бачить і розуміє, як взаємодіють між собою люди, які правила і норми роблять цю взаємодію найбільш сприятливою. Дитина має змогу в процесі спільної діяльності з дорослими і однолітками спостерігати за ними в природних умовах. Важливою характеристикою діяльності є і така її особливість: в ній дитина не лише об'єкт виховання, дії. Вона стає суб'єктом цього процесу, здатним активно брати участь як у перетворенні тих предметів, що оточують, так і в самовихованні. Діяльність також забезпечує умови для формування багатьох особових якостей, які і характеризують дитину як істоту вищу, соціальну.

І, нарешті, діяльність служить свого роду школою відчуттів. Дитина вчиться співпереживанню, переживанню, опановує умінням проявляти своє відношення і відображати його в різних доступних віку формах і продуктах діяльності. Ці об'єктивні характеристики можуть реалізовуватися за певних умов: соціалізації сприяє та діяльність, яка специфічна для дитинства і для кожного періоду розвитку дитини. Так, для маляти першого року життя – це спілкування і наочна діяльність, а для п'ятирічної дитини – гра. Важливою умовою є і те, що діяльність має бути змістовною, тобто її вміст повинен нести дитині якусь розвиваючу інформацію і бути для неї цікавим. Корисна також така діяльність, яка стимулює творчість.

Виокремимо такі педагогічні завдання, які вирішуються через цілеспрямовану організовану діяльність дітей: 1) закріплення оцінок, що формуються, поглиблення знань, виховання якостей особи; 2) придбання дитиною досвіду життя серед людей – однолітків, дорослих; усвідомлення нею важливості і необхідності оволодіння нормами і правилами взаємодії і діяльності; 3) задоволення прагнення дитини долучитися до способу життя дорослих, до участі в ньому.

З врахуванням названих вище завдань усі види діяльності дитини можна об'єднати в дві групи. До першої групи відносяться ті види діяльності, які дозволяють дитині «входити» в соціальний світ в уявному плані (гра, образотворча діяльність). Вміст і мотив подібної діяльності завжди пов'язані з реалізацією потреби дитини робити те, що в реальному житті їй недоступно. До другої групи можна віднести ті види діяльності, які дають дитині можливість залучатися до світу людей у реальному плані. Це наочна діяльність, праця, спостереження.

Особливе місце займає спілкування, яке може супроводжувати іншу діяльність або ж виступати окремою діяльністю. Спілкування об'єднує дорослого і дитину, допомагає дорослому передавати маляти соціальний досвід, а дитині – приймати цей досвід, який підноситься їй у полегшеній формі, з врахуванням рівня її розвитку. Спілкування завжди відбувається за умови взаємного бажання спілкуватися, і цей емоційний фон підсилює якість сприйняття. Спілкування здатне задовольнити всілякі потреби дитини: у емоційній близькості з дорослим, в його оцінці, в пізнанні тощо.

У дошкільному віці зароджується навчальна діяльність, яка також важлива для пізнання соціального світу. В процесі навчання на заняттях дитина має можливість набувати знань під

керівництвом дорослої людини, яка і організовує повідомлення знань, і контролює їх засвоєння дітьми, вносить необхідну корекцію.

Істотне навантаження в соціалізації дитячої особистості припадає на активність самої дитини, коли вона включена в процес власного «соціального будівництва». Процес самопізнання проходить інтенсивно і в певній послідовності: від вивчення себе як істоти фізичної до вивчення себе як істоти соціальної (пізнання і усвідомлення своїх відчуттів, переживань, вчинків, думок). Психологи відзначають, що уже у ранньому віці діти виявляють цікавість до себе, свого тіла, своїх рухів, свого зовнішнього вигляду і так далі. Для ефективності процесу соціалізації важливо, щоб дитина навчилася усвідомлювати свою приналежність до людського роду, щоб вона не лише дізнавалася про себе, але і вчилася управляти своїм тілом, своїми відчуттями, своїми вчинками.

Вміст роботи з дітьми, направленої на виховання інтересу до себе і «допомозі» собі у власній соціалізації, можна об'єднати в декілька груп: організм людини; відчуття, думки, уміння, вчинки; місце серед інших людей. Усе це разом і допоможе дитині скласти уявлення про себе як про людину. Така робота повинна здійснюватися в більшості випадків в повсякденному житті, в процесі спостережень, педагогічних ситуацій, у вільній самостійній діяльності, як окремі завдання на заняттях образотворчою діяльністю, музичних, фізкультурних, по ознайомленню з навколишнім тощо.

Отже, соціальну компетентність означаємо як відповідну інтеграцію знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію дитини до школи, а також виокремлюємо такі її компоненти, як знання, уміння відповідно до ситуації діяти та ставлення до інших. Щоб у дитини в дошкільному віці формувалась соціальна компетентність на високому рівні, що дозволить їй бути повноцінним затребуваним членом суспільства та безболісно ступити на новий ступінь освіти, потрібно враховувати і спеціально організовувати вплив таких чинників, як знання, різні види діяльності, в які включається дитина, самопізнання. Щодо окресленої проблеми перспективними, на наш погляд, є такі напрями дослідження, як виявлення впливу батьківського ставлення на рівень розвитку соціальної компетентності у дітей, а також підготовка майбутніх вихователів до здійснення цілеспрямованої роботи щодо введення дошкільника у соціум.

Список використаних джерел

1. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А.М. Богущ, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Гавриш Н.В. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – С. 34-45.
3. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посібник / Т.І. Поніманська. – Київ : Абрис, 1998. – 448 с.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.- метод. посібник / М.П. Лукашевич. – Київ : ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

The problem of formation of social competence of the child of preschool age as the main condition for successful adaptation to primary school is analyzed. The concepts of «competence» (a comprehensive description of the individual that incorporates the results of previous mental development: knowledge, skills, creativity, initiative, independence, self-esteem, self-control), «competence» (general capability based on knowledge, experience, values, aptitudes that heritage through training), «social competence» (integral quality of personality consisting of the complex of emotional, motivational and characteristic peculiarities and manifesting in the social activity and humanistic orientation) are given. The author outlines the structural elements of social competence, including knowledge as a result of spiritual and practical activity,

expressed in a system of facts, concepts, rules, laws and theories; ability to perform certain actions acquired by multiple trains and opportunities in changed conditions; attitude that is stable emotional setting of the child, which is associated with the needs, motives, values and are manifested in behavior. The article highlights the factors influencing the formation of specified quality, which includes the knowledge of different aspects of social reality (information function), causing emotions in children (emotiogenic function), and having persuasive force to implement the action (adjusting function). Activity as a factor of socialization is both a prerequisite and means of ensuring the child to learn the world actively and become a part of it (communication, visual activity, play, work, education, artistic activities, etc.); it is a school of feelings. A special role belongs to the game that allows to master different social roles and correct personality traits. An equally important factor in the socialization of children's personality is the child's activity, resulting in the study of themselves, their skills and bodies, feelings and actions.

Key words: *competence, social competence, social competence structure, factors influencing its formation.*

УДК 373.2 + 373.3

*Наталія Мачинська
Nataliia Machynska*

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FUTURE PROFESSIONALS TRAINING IN TERMS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Стаття присвячена аналізу теоретичних та прикладних аспектів реалізації принципу наступності дошкільної та початкової освіти. Автор розкриває основні змістові характеристики поняття наступності: емоційний та комунікативний компоненти, збагачення змістового наповнення навчальних програм підготовки майбутніх фахівців, реалізація пріоритетних напрямів наступності. Запропоновано характеристику змісту поняття «навчальна активність», проаналізовано різні підходи до визначення змісту поняття «навчальна активність», обґрунтовано структуру навчальної активності студента, схарактеризовано окремі підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *наступність, пізнавальна активність, навчальна активність, професійна підготовка, дошкільний заклад, початкова школа.*

Одним із чинників, які забезпечують ефективність освіти, є неперервність і наступність у навчанні. Під наступністю розуміють неперервність на межах різних етапів або форм навчання (дитячий садок – школа, початкова школа – середня школа тощо).

Проблема наступності між початковою ланкою школи та старшою групою дитячого садка завжди була актуальною і належить до найважливіших педагогічних проблем. І на сьогодні проблема наступності щоразу обговорюється на різних рівнях – серед науковців, працівників освіти, широкої аудиторії суспільства. Чому не зникають претензії з боку школи на адресу дошкільних закладів, а з боку працівників дитячих садків – до вчителя початкової школи? Це обумовлено не тільки важливістю цієї проблеми і необхідністю її корегувати відповідно

до соціальної ситуації. Головна причина такого становища в тому, що вона розв'язувалась «співпрацюючими» паралельно. Дошкільна ланка і початкова ланка школи були двома розмежованими сторонами, і кожна сторона розв'язувала свої проблеми самостійно.

Наукові основи проблеми наступності розкрито в дослідженнях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Запорожця, Д. Ельконіна, В. Сухомлинського, О. Скрипченка, О. Савченко та ін. Різні аспекти наступності намагаються практично розв'язати і сучасні дослідники, вихователі дошкільних установ та вчителі початкової школи, про що свідчать публікації та результати досліджень останніх років, які спрямовані на вивчення та практичне впровадження в дію розробок для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти: М. Антонєць, А. Богущ Т. Гущина, Н. Кирдяєва, О. Коваленко, А. Курлат, В. Маркова, Н. Пономарьова, Л. Шинкарьова та ін.

Актуальна проблема сучасної педагогічної освіти – встановити наступність на державному рівні між дошкільними навчальними закладами й початковою школою, а також визначити форми роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади. В умовах сьогодення формування нової парадигми професійної підготовки майбутнього фахівця вимагає більш цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів та посилення їх навчально-пізнавальної активності. Саме це і зумовило пошук нових підходів до підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого педагогічного навчального закладу, які б і забезпечували реалізацію принципу наступності.

Мета статті – розкриття теоретичних і практичних аспектів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті їх професійної підготовки з метою формування готовності щодо реалізації принципу наступності.

Освітній процес у вищій школі протікає в умовах педагогічно доцільної організованої взаємодії студентів та викладачів. Саме тоді студент виступає не як пасивний об'єкт педагогічного управління та простий накопичувач знань, які передаються, а перш за все як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю значно визначає результат навчальної діяльності. Тому проблема активності студентів продовжує залишатись актуальною, привертаючи увагу вчених різних спеціальностей, насамперед педагогів та психологів.

Педагогічною наукою зібрано та систематизовано значний досвід із проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У сучасному освітньому просторі виокремлюють два підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Прихильники одного підходу розглядають активізацію пізнавальних інтересів як діяльність студентів на окремих етапах освітнього процесу за умов використання різноманітних форм і методів навчання (А. Вербицький, А. Вергасов, В. Рибальський, А. Смолкін). Представники іншого напряму вважають активний пізнавальний інтерес індивідуальною рисою особистістю; вони передбачають створення необхідних і достатніх умов, які сприятимуть підтримці активності студентів упродовж усього освітнього процесу. Саме тоді пізнавальний інтерес набуває стійкого характеру і стає особистісною якістю студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (Л. Аврамчук, Л. Богоявленська, І. Ільєсов, О. Конопкін).

Вітчизняні дослідники Н. Софій та В. Кузьменко зазначають, що активне навчання ... передбачає участь у виробленні пізнавальної інформації й викликає у студента особисту відповідальність за свою діяльність [10].

Поняття «навчальна активність» достатньо неоднозначне. У широкому розумінні слова, вона неправомірно розглядається як синонім поняття навчання, учіння і, навіть, навчання. Д. Ельконін [11] та В. Давидов [3] розглядають учіння як процес засвоєння людиною знань та умінь у різних видах діяльності та формах спілкування з іншими людьми. Навчальна активність від будь-якої іншої відрізняється тим, що головним продуктом у навчальній активності виступає дійсний, не стихійний розвиток, зміна її суб'єкту, тоді як у будь-якій іншій діяльності головним результатом є конкретний продукт, а зміна людини (навчання, розвиток) відбувається стихійно.

Як зазначає Д. Ельконін, навчальна активність виступає однією з форм учіння, специфічними особливостями якої є [11, с. 362]:

- свідомо спрямованість тих, хто навчається, на здійснення цілей навчання, які приймаються в якості своїх особистих цілей;

- переважно теоретичний характер даної діяльності, яка має свій зміст оволодіння узагальненими способами дій у сфері наук, які допомагають вирішенню навчальних задач – пізнавальних і практичних;

- зміна того, хто навчається, його розвитку.

Спираючись на твердження Д. Ельконіна, «... навчальна активність – це спрямована діяльність, основний зміст якої полягає в оволодінні узагальненими способами дій у сфері наукових понять» [11, с. 412], доцільно підкреслити, що така діяльність повинна спонукатися адекватними мотивами, або ж можуть бути сформовані мотиви набуття узагальнених способів дій, або ж іншими словами – мотиви особистісного зростання, особистісного удосконалення.

Заслуговує на увагу твердження З. Слєпкань про те, що «...активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці. Це напрям діяльності студентів на пошуки вдосконалення нових знань» [9, с. 168].

Таким чином, навчальна активність – діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами навчальних дій та саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, які спеціально поставлені викладачем на основі зовнішнього контролю та оцінки, що переходять у самоконтроль та самооцінку.

Провідним напрямом освітньої політики у сфері виховання визнано особистісно-орієнтований підхід до дитини. У такому контексті освіта трактується як процес, спрямований на розширення можливості компетентного вибору особистістю життєвого шляху, на її саморозвиток, то пріоритетними в оцінці ефективності виховання мають бути гуманітарні критерії благополуччя і розвитку дитини як особистості.

Зазначимо, що поняття наступності включає емоційний та комунікативний змістовні компоненти:

- емоційний компонент сприяє урахуванню специфіки емоційної сфери особистості дитини, забезпеченню емоційної комфортності, пріоритету позитивних емоцій, побудові процесу навчання на оптимістичній гіпотезі;

- комунікативний компонент сприяє урахуванню особливостей спілкування дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку, забезпеченню безпосереднього й контактного спілкування [7].

Звідси випливає, що основне педагогічне завдання дорослих – створити сприятливі умови для повноцінного життя дошкільника та учня початкової школи, для реалізації ними особистісного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального), для прояву свого індивідуального обличчя.

Р. Бернс стверджує, що на формування пізнавальної активності студентів – майбутніх педагогів – впливає сформована позитивна «Я-концепція» викладача, яка проявляється не тільки в поведінці викладача в аудиторії, але й на навчальній діяльності студентів, які, спілкуючись з впевненою у своїх можливостях особистістю, починають проявляти свої здібності повніше й набувають відчуття особистісної цінності [1, с. 248].

Навчальна активність як специфічний вид діяльності, має відповідну структуру: мотивація; навчальні задачі у певних ситуаціях у різних умовах завдань; навчальні дії; контроль, який переходить у самоконтроль; оцінка, яка переходить у самооцінку. Така діяльність спрямована на того, хто навчається, як на суб'єкта в плані удосконалення, розвитку, формування своєї особистості, завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду в різних видах і формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності.

Результативне навчання студентів неможливе без їхньої активності. Навчальна активність – це цілеспрямованість студентів, спрямована на отримання якомога більшої кількості знань, це їхня наполегливість та висока працездатність. Проблема навчальної активності

може й повинна розглядатися як у площині власне теоретичних міркувань, так і через призму напрацьованого практичного досвіду навчання і виховання.

Навчальна активність набувається і формується усім укладом життєдіяльності вищого навчального закладу, а освітній процес – альфа й омега цієї життєдіяльності. Вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки і практики, порівняння різних підходів щодо їх вирішення та надання студентам можливості висловлювати свої думки стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їх навчальної діяльності, що, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх успішності. Навчальна активність у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів повинна бути необхідною складовою не тільки основних організаційних форм навчання, але і численних позааудиторних видів роботи (педагогічна практика, студентські конференції та суспільно-громадська діяльність, заходи виховного спрямування тощо), що сприяють формуванню не тільки професійних компетентностей, але й особистісного досвіду та індивідуальних цінностей.

Зазначимо, що наступність потрібно розглядати як один із основоположних принципів неперервної освіти, завданням якої є забезпечення цілісного розвитку особистості у навчанні дітей на перших двох ланках системи неперервної освіти, що дасть змогу вирішити проблему наступності між дошкільною та початковою ланками освіти на сучасному рівні.

Спираючись на теоретико-практичні дослідження вітчизняних науковців, виокремимо деякі чинники, які впливають на активізацію навчальної активності студентів. Зокрема:

- високий рівень загального інтелектуального розвитку (спостережливість і уважність, творча уява, мнемічні здібності, сформованість операцій мислення і висока якість розуму);
- загальна ерудованість та широкі пізнавальні інтереси;
- підвищена мотивація навчально-професійної діяльності, працездатність і посидючість; ретельність та акуратність при виконанні завдань;
- сформована «Я-концепція» студента;
- профіль вищого навчального закладу та специфіка майбутнього фаху.

Беручи до уваги, що реалізація принципу наступності безпосередньо залежить не тільки від активності студентів – майбутніх педагогів, але й від багатьох інших складових освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а також спираючись на результати дослідження означеної проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями [2; 4; 5; 6; 8] пропонуємо пріоритетні напрями реалізації наступності.

Перший напрям – узгодження мети на дошкільному й початковому шкільному рівнях: і в дошкільному закладі, і в школі освітньо-виховний процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентностей, креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності тощо.

Другий напрям – збагачення змісту освіти в початковій школі (впровадження різних видів творчої діяльності (ігри-драматизації, моделювання, словесна творчість, музична імпровізація), наповнення змісту освіти знаннями історико-географічного та краєзнавчого характеру; збагачення змісту уроків естетичного циклу, художньої діяльності як одного із засобів самовираження дитини, заснованих на її індивідуальному емоційно-образному баченні; побудова змісту на основі принципу диверсифікації освіти.

Третій напрям – удосконалення форм організації і методів навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі: забезпечення рухової активності дітей; використання різноманітних форм навчання на інтегративній основі; забезпечення взаємозв'язку занять (фронтальних, групових) з повсякденним життям дітей, самостійною діяльністю (ігровою, художньою, конструктивною тощо).

Отже, наступність дошкільної та початкової освіти безпосередньо залежить від організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, який забезпечує підготовку майбутніх вихователів дошкільних закладів та вчителів початкової школи. Професійна підготовка

майбутніх педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає: моделювання практичних майданчиків (спеціальне предметне середовище, ігрові методи та прийоми) розвивального змісту; формування професійних компетентностей у студентів щодо можливостей активізації у дітей процесів мислення, уяви, пошукової діяльності; набуття досвіду використання елементів проблемності у навчанні; організацію різних форм педагогічної взаємодії з використанням різних типів управління та індивідуальних особливостей студентів. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробці та впровадженні інтегрованих навчальних курсів для підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах вищого навчального закладу, а також організації та проведенні навчальних курсів, практичних семінарів, тренінгових занять для практичних працівників дошкільних установ та початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 424 с.
2. Грицюк Л.А. Нові форми здобуття дошкільної освіти / Л.А. Грицюк, М.І. Каратаєва. – Тернопіль : Мандрівець, 2008 – 256 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.
4. Ієговська Л.І. Підготовка шести річок до навчання / Л.І. Ієговська. – Харків : Вид. гр. «Основа» : «Тріада+», 2007. – 96 с.
5. Моисеев И.А. Преемственность. Дошкольное образовательное учреждение – начальная школа : Сб. метод. материалов / И.А. Моисеев. – Москва : Новый учебник, 2008. – 144 с.
6. Назаренко Г.І. Шестирічна дитина в школі : Методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів; учителів початкових класів та батьків / Г.І. Назаренко. – Харків : ХОНМІБО, 2003. – 32 с.
7. Програма наступності дошкільної освіти та початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kryvikolina.edukit.ck.ua/doshkillya/spivprasya_doshkillya_i_pochatkovoi_shkoli/
8. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посібник для студентів пед. факультетів / О.В. Проскура. – Київ : Освіта, 1998. – 199 с.
9. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.
10. Софій Н. Сто і один метод активного навчання [Електронний ресурс] / Н. Софій, В. Кузьменко // Професійний журнал для вчителів «Відкритий урок». – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1360/?list=0>
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

The article analyzes the theoretical and applied aspects of the principle of continuity of preschool and primary education. The basic concept characteristics of the continuity including emotional and communicative components, semantic content of the enrichment of the curriculum of future specialists training, the implementation of the priority directions of the continuity are outlined.

The article proves the interdependence of successful implementation of the principle of the continuity through the formation of educational activity of students who are the future teachers of pre-school and primary school. In the context of research of the topic the article points out the description of the term of educational activity. It analyzes the different approaches to the definition of the term. The reasonable structure of educational activity of student is grounded. The individual approaches to enhance teaching and learning of students are stressed.

Taking into consideration the results of studies of individual researchers some factors that influence the educational activity of students are determined. They are the necessary component of training of future teachers and formation of their readiness to implement the principle of continuity.

Key words: continuity, cognitive activity, educational activity, training, pre-school, primary school.

УДК 373.3.016:004+004.9

Ростислав Моцик
Людмила Моцик
Rostyslav Motsyk
Liudmyla Motsyk

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THE PECULIARITIES OF USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

У статті розглядається особливості запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі. Розкриваються переваги та недоліки використання ІКТ при підготовці до уроків учителями початкових класів. Інформатизація освіти – один з основних напрямів процесу інформатизації, продиктований потребами сучасного суспільства, у якому головним рушієм прогресу є індивідуальний розвиток особистості. Вона має забезпечити впровадження в практику програмно-педагогічних розробок, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу, вдосконалення форм і методів організації навчання.

Ключові слова: інформатика, процес навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

Ні для кого вже не є новиною необхідність широкого застосування електронних засобів навчання під час вивчення будь-якого предмету. Це – навіть, не твердження, а практично догма, якої вимагає час. Адже вчителю у його прагненні зацікавити, сконцентрувати увагу учнів на вивчення свого предмету доводиться конкурувати з чудово організованим світом мас-медіа.

Крім того, витрачаючи великі кошти на придбання комп'ютера для дитини з метою, насамперед, забезпечити нащадка гарним засобом навчання, багато хто з батьків не розуміє, що комп'ютер – це своєрідна *tabula rasa*, яка буде виконувати лише ті функції, які у неї закладуть, тому дуже часто комп'ютер стає не помічником у навчанні, а потужною, часом – непереборною перепоною останньому, коли у дитини виникає ігрова або Інтернет залежність. Тому саме вчитель має виховувати бажання застосовувати улюблену іграшку для здійснення навчання.

Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі привертала увагу педагогів, методистів та психологів: В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Н.В. Морзе, Ю.О. Жука, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, М.І. Шкіля та ін. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях В.П. Безпалька, В.М. Бондаровської, В.П. Зінченка, Ю.І. Мамбиця, Н.Ф. Тализіної та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі. Розкрити переваги та недоліки використання ІКТ при підготовці до уроків учителями початкових класів.

Технологія – це наука про способи розв'язання задач людства за допомогою технічних засобів. Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену наперед визначений кінцевий результат. Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації.

Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер.

Інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу. Інформаційні технології стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури.

Об'єктом методики використання ІКТ у навчальному процесі початкової школи є процес навчання молодших школярів в умовах сучасних загальноосвітніх закладів.

Предметом методики використання ІКТ є педагогічні, санітарно-гігієнічні та технічні умови, за яких застосування ІКТ підвищує ефективність навчання. Сьогодні, з огляду на сучасні реалії, вчитель повинен уносити в навчальний процес нові методи подачі інформації. Виникає питання, навіщо це потрібно? Мозок дитини, налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню, тому набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіа-засобів. Вже давно доведено, що кожен учень по-різному освоює нові знання. Раніше вчителям важко було знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Тепер з використанням комп'ютерних мереж і онлайн-засобів, школи отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня [2, с. 3-9].

Необхідно навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з цікавістю і захопленням працювала на уроці, бачила плоди своєї праці і могла їх оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Одним із головних завдань початкової школи є застосування ІКТ у процесі вивчення більшості навчальних предметів у межах програми. Основним видом використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання є їх органічна інтеграція в певні уроки. У цікавій, динамічній, ігровій формі учні молодших класів опановують комп'ютерні засоби, набувають первинних навичок користування пристроями введення-виведення, початковими вміннями й навичками управління комп'ютером та одночасно удосконалюють свої знання з певних навчальних предметів, розвивають пам'ять, просторову уяву, логічне мислення, творчі здібності.

Отже, з точки зору дидактики ІКТ дозволяють:

- забезпечити зворотній зв'язок у процесі навчання;
- зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого і наочного подання навчального матеріалу;
- підвищити унаочненість навчального процесу;
- забезпечити пошук інформації із різноманітних джерел;
- індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей із різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття;
- моделювати досліджувані процеси або явища;
- організувати колективну й групову роботи;
- здійснювати контроль навчальних досягнень;
- створювати сприятливу атмосферу для спілкування.

При підготовці до уроку з використанням ІКТ учитель не повинен забувати, що це УРОК, а тому складає план уроку, виходячи з його цілей. При відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основні дидактичні принципи: систематичності та послідовності,

доступності, диференційованого підходу, науковості тощо. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його. Такому уроку властиво таке:

1. Принцип адаптивності: пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей дитини.

2. Керованість: у будь-який момент можлива корекція вчителем процесу навчання.

3. Інтерактивність і діалоговий характер навчання.

4. ІКТ мають здатність «відгукуватися» на дії учня і вчителя; «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання.

5. Оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи.

6. Підтримання в учня стану психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером [7].

Необмежене навчання: зміст, його інтерпретації і додаток скільки завгодно великі. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах: як при підготовці уроку, так і в процесі навчання: при поясненні (введення) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому комп'ютер виконує такі функції:

1. У функції вчителя комп'ютер являє собою: джерело навчальної інформації; наочний посібник; тренажер; засіб діагностики і контролю.

2. У функції робочого інструменту: засіб підготовки текстів, їх зберігання; графічний редактор; засіб підготовки виступів; обчислювальна машина великих можливостей.

Вітчизняний досвід роботи з молодшими школярами у співробітництві з Інститутами педагогіки, психології, гігієни дітей і підлітків, дозволяє зробити такі висновки:

1. Застосування сучасних інформаційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з математики, музики, природознавства, української, англійської мов.

2. Оволодіння елементами комп'ютерної грамотності не викликає суттєвих труднощів у молодших школярів. При цьому, комп'ютерні ігрові програми сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне емоційне ставлення учнів до діяльності, опосередкованої комп'ютером.

3. У процесі сумісної комп'ютерно-ігрової діяльності виникає «кооперуючий ефект». Учні у грі проти комп'ютера допомагають, як правило, несвідомо один одному. Шукають раціональні способи організації сумісних дій, навіть в тому випадку, коли така задача їм не ставиться в явному вигляді.

4. Навчальні і контрольні програми, програми-тести, програми-редактори стимулюють інтерес молодших школярів до навчальної діяльності, сприяють формуванню логічного, творчого мислення, розвитку здібностей учнів.

5. Використання інформаційних технологій на уроках у початковій школі є одним із найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інформаційної культури [1, с. 33-39].

Є підстави вважати, що комп'ютер дозволить більш глибоко розвинути резерви дитини, дасть змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю. Але поряд з перевагами використання ІКТ виникають різні проблеми як при підготовці до таких уроків, так і під час їх проведення. Під час використання ІКТ не слід допускатись помилок.

Існують недоліки та проблеми застосування ІКТ:

1. У вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовуються комп'ютер.

2. Недостатня комп'ютерна грамотність учителя.

3. Відсутність контакту з учителем інформатики.

4. У робочому графіку вчителів не відведено час для дослідження можливостей Інтернету.

5. Складно інтегрувати комп'ютер у поурочну структуру занять.

6. При недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри.

7. Існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до навчання наочно-ілюстративним методом [4, с. 33-37].

Під час роботи в комп'ютерному класі необхідно добре знати і чітко виконувати гігієнічні вимоги до роботи на комп'ютері. Основні гігієнічні принципи безпечного для здоров'я застосування комп'ютерної техніки під час навчання школярів:

- гігієнічна доцільність розміщення та створення відповідних оптимальних умов у приміщеннях кабінетів комп'ютерної техніки;
- обладнання кабінету спеціальними меблями, призначеними для комп'ютерної техніки відповідно вікових особливостей користувачів;
- гігієнічне нормування всіх чинників, що виникають при роботі комп'ютерної техніки і можуть змінювати внутрішнє навчальне середовище;
- нормування тривалості безперервної роботи учнів на персональних комп'ютерах залежно від віку і вихідного стану здоров'я дітей;
- психо-гігієнічна експертиза навчальних комп'ютерних програм;
- виховання дітей у напрямку засвоєння гігієнічної культури користування комп'ютерною технікою.

Для профілактики зорового стомлення на уроках необхідно дотримуватись певних рекомендацій:

- оптимальна тривалість безперервного заняття на комп'ютері для дітей 6-річного віку – 8-10 хв., 7-10-річних – 10-15 хв., не більше чотирьох разів на тиждень. З метою профілактики зорового стомлення дітей після роботи на персональних комп'ютерах рекомендується проводити комплекс вправ для очей, які виконуються сидячи або стоячи, відвернувшись від монітора з максимальною амплітудою руху очей. Для зацікавлення ці вправи потрібно проводити в ігровій формі. Головне, дотримуватись принципу «не нашкодь», тобто, вчасно запобігати можливому надмірному стомленню.

Як сказав В.Сухомлинський, «Першочерговою місією вчителя є збереження здоров'я дітей». Не забуваємо про це і зараз – у добу комп'ютеризації. Комп'ютер цінний помічник, але він може стати й шкідливим сусідом. Сучасні комп'ютерні програми дають можливість продемонструвати яскраву наочність, запропонувати різні цікаві динамічні види роботи, виявити рівень знань та умінь учнів [3].

При використанні комп'ютерної техніки на уроках слід враховувати якість навчальних комп'ютерних програм. Вони повинні відповідати таким вимогам:

- бути цікавими і доступними для дітей, викликати у них позитивні емоції;
- будити їх уяву та фантазію;
- формувати алгоритмічне, логічне мислення;
- розвивати творчі здібності;
- вчити працювати з комп'ютером (клавіатурою, мишею);
- відповідати віковим особливостям дітей;
- дотримуватись санітарно-гігієнічних вимог.

Багато можливостей для розвитку логічного та алгоритмічного мислення дає пропедевтичний курс «Шукачі скарбів», який відповідає вищезгаданим вимогам. Вчителі-практики доводять, що використання комп'ютера в навчальній діяльності учнів сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті, просторової уяви, уваги, моторики, творчого нестандартного мислення, підвищує інтерес до навчання, створює гарний настрій. Цей проект спрямований на розвиток внутрішнього світу молодшого школяра, його свідомості, системи знань переживань, прагнень; збагачення досвіду дитини, зв'язок з практичним, повсякденним життям, навчання ставитися до себе, як до неповторної особистості, що займає певне місце в родині, суспільстві.

Курс «Шукачі скарбів» є комплексом навчально-розвивальних ігрових програм для дітей молодшого шкільного віку. В його основу авторами закладено такі змістові лінії:

- формування уявлення про можливості та сфери застосування комп'ютера, ознайомлення з технікою безпеки під час роботи з комп'ютером та у комп'ютерному класі; формування елементарних необхідних навичок роботи з мишею та клавіатурою;
- розвиток загальних здібностей дитини: логічне мислення, просторова уява, увага, кмітливність, зорова і слухова пам'ять, креативність;

- підтримка навчальних предметів: математика, українська та англійська мова, «Я і Україна», основи здоров'я, логіка, музика;
- алгоритміка: формування уявлення про алгоритми, розвиток алгоритмічного мислення [5, с. 53-54].

Виконуючи завдання програми, учні розділяють поставлену задачу на частини, збирають з частин ціле; складають алгоритм розв'язання; розвивають вміння міркувати за схемою «якщо..., то...», аналізувати ситуацію, передбачати можливі наслідки дії; моделюють такий перебіг подій, що приведе до бажаного результату; удосконалюють уміння висловлюватися у рамках певної системи термінів; вчать зосереджуватись на поставленій задачі, точно та акуратно реалізовувати задану послідовність дій.

У своїй діяльності вчителі використовують низку комп'ютерних програм:

- навчально-інформуючі: енциклопедії, електронні підручники, кінофільми;
- контролюючо-тестові програми;
- графічний редактор Paint; (Робота з графічним редактором Paint сприяє розвитку просторової уяви дітей, моторику, координацію рухів, увагу. Крім того, забезпечуються міжпредметні зв'язки з математикою, природознавством, образотворчим мистецтвом.)
- програма презентацій Power Point;
- навчально-ігрові програми: «Gcompris», «Сходинок до інформатики+» та інші.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню його ефективності, всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, розкриттю їх талантів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток творчих здібностей, стимулюють пізнавальну активність, емоційну сферу та інтелектуальні почуття школярів. При цьому підвищується працездатність учнів, зацікавленість їх різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам'ять, логічне мислення, розширюється їх світогляд. Тому комп'ютер має великі можливості вдосконалення навчально-виховного процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі дозволяє отримати навички XXI століття.

Список використаних джерел

1. Касова К. Викладання основ інформатики і комп'ютерної техніки для молодших школярів / К. Касова // Початкова школа. – 2009. – № 9. – С. 33-39.
2. Кузнецов А.А. Курс інформатики: методичні проблеми та шляхи їх вирішення / А.А. Кузнецов, А.С. Захаров, Т.Н. Суворова // Інформатика та освіта. – 2014. – № 12. – С. 3-9.
3. Лапчик М.П. Методика викладання інформатики: навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / М.П. Лапчик ; під загальною редакцією М.П. Лапчик. – Москва : Академія. – 2011. – 624 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемні ситуації в мисленні й навчанні / А.М. Матюшкин. – Москва : Педагогіка. – 2013. – 77 с.
5. Нікітіна О.Ю. Поговоримо про комп'ютерні ігри. Поради педагогам / О.Ю. Нікітіна // Дошкільна педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 53-54.
6. Морозевич М.М. Основи інформатики: навч. посібник / Н.Н. Морозевич, Н.Н. Говядінова. – Москва : Нове знання. – 2011. – 386 с.
7. Шакотько В.В. Комп'ютер у початковій школі: навчально-методичний посібник / В.В. Шакотько – Київ : ТОВ Редакція «Комп'ютер». – 2007. – 128 с.

The article deals with the peculiarities of using ICT in primary school. The advantages and disadvantages of ICT at the lessons in primary school have been revealed.

Informatization of education is one of the main tasks of informatization process caused by the needs of modern society, where the main stimulus to progress is the personality's individual development. It should provide the implementation of programme and pedagogical developments into the school practice. They are aimed at the intensification of educational process and the improvement of the forms and methods of teaching.

The main goal of all innovations in education is to facilitate the transition from pupils' mechanical assimilation of knowledge to the formation of their own skills of acquiring knowledge. The success in solving of this problem depends largely on the aim of the use of computer in the educational process, on the quality and capabilities of software and on the role of the computer in the system of didactic means.

The implementation of information and communication technologies into the practice of primary school is not just a fad, but a necessity of today's life as most children use computer much earlier than school can offer.

Key words: science, learning, computer, computer devices, innovations, software.

УДК 373.2+373.3].015.31

Олена Олійник
Olena Oliiunyk

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING CHILD'S CREATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL LINKS

Стаття присвячена змістовній сутності реалізації проблеми наступності та взаємодії дошкільного навчального закладу та початкової школи, особливостям організації освітнього процесу з урахуванням основ становлення творчої активності дитини п'яти-семи років.

Ключові слова: наступність, дошкільний навчальний заклад, школа, творча активність, творчий розвиток, творча особистість.

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься пріоритетний принцип – забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя. Актуальна проблема сьогодні – встановити наступність на державному рівні між дошкільними навчальними закладами і початковою школою.

Проблема наступності зорієнтовані на інтеграцію двох ланок освіти, на усунення суперечок між запитом школи і програмними можливостями дошкільного навчального закладу, між необхідністю враховувати специфіку дошкільної та початкової освіти. Неперервна освіта розуміється як зв'язок, узгодженість і перспективність всіх компонентів системи на кожному ступені освіти для забезпечення наступності у розвитку дитини.

Наступність – двобічний процес. З одного боку – дошкільна ступінь, яка зберігає самоцінність дошкільного дитинства, формує фундаментальні особистісні якості дитини, служать основою успішного навчання. З іншого – школа, як наступник, підхоплює досягнення дитини-дошкільника, а значить дійсно знає про реальні досягнення дошкільного дитинства і розвиває накопичений ним потенціал [3, с. 16].

Наукові основи проблеми наступності розкрито в дослідженнях Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна, В.О. Сухомлинського, О.В. Скрипченка, О.Я. Савченко. Реалізація принципу неперервності освіти має починатися із забезпечення наступності між першими її сходинками. При цьому потрібно розглядати такий взаємозв'язок як дві сторони одного й того ж педагогічного явища у вигляді «перспективності» та «наступності».

На дошкільних початкових сходинках освіти розглядаємо перспективність, як визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до майбутнього шкільного життя, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в молодшому шкільному віці навчальною, діяльністю.

На етапі початкового шкільного навчання забезпечення наступності має передбачати врахування того рівня сформованості життєвої компетентності, з яким дитина прийшла до школи, опору на нього, що забезпечує органічне, природне продовження розвитку, навчання і виховання, започаткованих у дошкільному віці [3, с. 456].

Сучасні науковці та практики визначають пріоритетні напрями наступності.

Перший напрям – це узгодити мету на дошкільному і початковому шкільному рівнях. Мета дошкільної освіти – всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти у відповідності з потенційними віковими можливостями і специфікою дитинства як самоцінного періоду життя людини.

Мета освіти в початковій школі – продовжити всебічний загальний розвиток дітей із урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок. Як у дошкільному закладі, так і в школі освітньо-виховний процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентності, креативності, ініціативності, творчості, самостійності, відповідальності.

Другий напрям – збагатити освітній зміст у початковій школі. На основі досліджень О.Я. Савченко, О.В. Проскури, О.Л. Кононко, мова йде про введення в педагогічний процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру (самодіяльних ігор, драматизації, технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості).

Третій напрям – удосконалити форми організації і методи навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі. Сучасні наукові дослідження Л.А. Парамонової, М.М. Подякова, З.М. Істоміної, Т.М. Фадеєвої вказують на необхідність:

- відмовитися від регламентованого навчання в ДНЗ (статичних поз на заняттях, розташування столів у ряд по типу шкільного, відповідей по піднятій руці);
- забезпечити рухову активність дітей у школі на уроках фізкультури, великих перервах, а також у процесі позакласної роботи;
- використовувати різноманітні форми навчання та творчої діяльності, що включають специфічні види діяльності на інтегративній основі;
- створити розвивальне предметне середовище як у дошкільному закладі, так і початковій школі, функціонально моделюючи зміст дитячої творчої діяльності;
- використовувати методи, що активізують у дітей мислення, уяву, пошукову діяльність, тобто елементи творчої активності у навчанні;
- використовувати в початковій школі (особливо в перший рік навчання), ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності, коли діти можуть на основі наявних у них знань виявляти ініціативу, творчість, фантазію, відповідальність;
- провідною в освітньому процесі дошкільного закладу і початкової школи повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку в дитини активності, ініціативності, творчості, почуття власної гідності [8, с. 38].

Зусилля освітян повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, виконанні перспективних завдань спрямованих на раннє виявлення та найбільш повне розкриття творчої активності дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей.

Формування досвідченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань реформування освіти в країні.

Першими зацікавилися проблемою творчого розвитку особистості стародавні філософи Арістотель, Платон, Шопенгауер, Ксенофонт, Сократ, Платон. Далі теорію творчого розвитку особистості розробляли в своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені Д.Б. Богоявленська, З.А. Голубева, Н.В. Лейтес, Е.Л. Яковлева, А. Маслоу, К. Роджерс [5, с. 21].

Питання творчого розвитку дитини на сучасному етапі продовжують залишатися актуальними і цікавими для дослідників. Різні аспекти творчого розвитку особистості висвітлені в роботах Л.С. Виготського, Б.М. Теплова, Медушевського, О.С. Газмана та ін. Розвиток різних напрямів у дитячій творчій діяльності представлені в дослідженнях Б.М. Йєменського, Н.А. Ветлугіної, Т.С. Комарової, Н.П. Сакуліної. Цю проблему активно розробляють провідні вчені країн світової спільноти Дж. Гілфорд, В.Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, Н.В. Тейлор.

У зв'язку з цим об'єктивна ситуація сьогодення розглядає процес становлення творчої особистості як вирішальний чинник у випереджальному розвитку покоління. З позицій даних вимог одним із найбільш актуальних пошуків сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості на ранніх етапах розвитку, а саме в дошкільному віці (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, А.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін).

Проблема розвитку дитячої творчості широко досліджується у різноманітних аспектах психології (Дж. Гілфорд, П. Торренс, О. Матюшкін, В. Моляко), так і у дошкільній педагогіці. За інтерпретацією сутності поняття «творчість», поданою науковцем психології В. Татаркевичем – творчістю є кожна дія людини, що виходить за межі рецепта [6, с. 8].

За термінологічними словниками, творчість – це процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; винахід. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціатива, адже активність характеризує діяльнісний стан особистості. Творчість активізується там, де людина віднаходить щось нове – нові способи діяльності, створює нові, оригінальні, вартісні для суспільства матеріальні та духовні витвори.

На думку українського психолога Григорія Костюка, від моменту появи дитини на світ дитина є активною істотою, її психіка розвивається під впливом внутрішніх суперечностей, які є соціально обумовленими. Учений вважав, що можливість реалізувати власну внутрішню спонтанність, проявити творчу ініціативу в різноманітних спеціальних для дитини сферах передусім залежить від свободи та гармонії двосторонніх взаємин «дитина-дорослий». Водночас психолог наголошував на тому, що підвалини особистісного розвитку, які закладаються в дошкільному дитинстві, мають надзвичайно важливе значення для всього її подальшого життя [6, с. 11].

Переконанні, що заохочувати прояви дитячої творчості особливо важливо саме у дошкільному віці, оскільки саме у дитинстві життя дитини сповнено фантазіями і творчістю. Дитина дошкільного віку є чутливою до першосигнальних вражень, до їх емоційного тону. Сприймання кольору, звуку, інтонації і ритму викликає у неї гаму почуттів, що слугують фундаментом для розвитку творчості. Саме тому, дошкільний вік є першим і надзвичайно важливим етапом становлення стрижневих новоутворень, що становлять фундамент для творчості. Невдовзі школа «пред'явить» дитині зовсім інші вимоги до пам'яті та мислення. І в найгіршому випадку може статися, що творчість, не отримавши належного розвитку в дошкільному віковому періоді, поступово «тмянітиме» і вже не проявиться у дорослому житті.

Разом з тим, для творчого розвитку не завжди використовуються ті види діяльності та напрями освіти, якими наповнене життя дітей у дошкільному закладі. Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля педагогів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки. Організація життєдіяльності дітей з урахуванням освітніх ліній дає змогу забезпечити належний рівень соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в структурі неперервної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує у виборі завдань та змісту роботи з дітьми не стільки на озброєння їх системою галузевих знань, скільки на відкриття перед ними «науки життя» яке сприяло б формуванню життєрадісних, самостійних, практично вмільх, творчих особистостей [1].

Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної

складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Зміст освітньої галузі «Мистецтво» визначається за такими змістовими лініями: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів. Метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду [2].

Розглядаючи питання творчого розвитку дітей основне педагогічне завдання дорослих – створити сприятливі умови для повноцінного життя дошкільника, для реалізації ним свого природного потенціалу, для прояву свого індивідуального «Я».

Усім дорослим, які опікуються розвитком дітей дошкільного віку, слід усвідомити – навчальна діяльність не є провідною в період дошкільного дитинства. Кожна розвивальна ситуація має бути спрямована на задоволення нового рівня потреб дитини. У системі роботи «дитина-дорослий» у суб`єкт- суб`єктному форматі дорослий має:

- поступово розширювати межі свободи дитини;
- активно підтримувати її особистісну активність, творчу зокрема;
- стимулювати здатність самостійно знаходити шляхи розв'язання проблеми та усвідомлено аргументувати його в мовленнєвому висловлюванні.

Загалом дорослий має реалізовувати супровід опосередковано, емоційно підтримуючи самореалізацію нових потреб дитини.

Вважаємо за необхідне, розглянути якості творчого мислення:

- продуктивність – здатність продумувати багато ідей;
- гнучкість – розмаїтість ідей, здатність переходити від одного аспекту ситуації до іншого;
- оригінальність – здатність до генерації незвичайних ідей;
- ретельність – здатність до деталізації, розроблення ідеї.

Виходимо з припущення, що розвиток активної творчості у дітей 5-7 років може відбуватися в процесі навчання та виховання за допомогою того, що дитина ставиться в ситуацію самостійного розв'язання пізнавальної проблеми, яка потребує від неї творчого мислення. Педагогічними умовами ефективного застосування у роботі з дітьми активної творчості є:

- відбір змісту навчального матеріалу, що подається у проблемній формі;
- формування у дітей дослідницько-пошукових умінь, необхідних для самостійного розв'язання пізнавальних проблем;
- організація навчання в ігровій формі.

Для творчості дитини основними умовами гармонізації простору є:

- фізичні – наявні матеріали для дитячої творчості й можливість для дітей у будь-яку мить діяти з ними;
- соціальні – кожна дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі прояви не отримають негативної оцінки з боку дорослих;
- психологічні – формування імітативних здібностей (здібностей уявляти, фантазувати) і вмінь відбувається з урахуванням віку дитини та індивідуальних особливостей розвитку дошкільника [4, с 38].

Підкреслимо, що відповідально підходити до створення оптимальних умов задля розвитку творчої активності мають і вихователі в дошкільному закладі і вчителі початкових класів.

У психолого-педагогічних дослідженнях останнього часу визначені принципи творчого виховання і навчання дітей. Найголовніші з них такі: індивідуальний підхід до дитини у процесі виховання та навчання; особистий приклад вихователя (дорослі, які виховують дитину, теж повинні виявляти свій творчий потенціал, прагнути до показу дітям власної творчості); принцип відкритості (не створювати для дітей штучне виховне середовище, діти повинні відчувати себе учасниками життя суспільства); формування пошукової активності (інтересу, потягу до нового, до знань); заохочувати спроби самостійного формулювання особистої думки, самоосвіти, самовиховання; формувати творчі якості особистості; моделювати реальну творчу діяльність; принцип збереження гуманності у всіх проявах думок і діяльності [7, с. 14].

Як зазначає Т. Поніманська, орієнтуючись на творчий розвиток особистості, педагог уникає прямого повідомлення знань і відповідного формулювання завдання, а створює проблемну ситуацію, яка вимагає від дитини пошуку правильного вирішення на основі нового способу використання здобутих знань, установлення в них нових зв'язків, оволодіння новими знаннями і вміннями. Завдання педагога полягає в тому, щоб, активізуючи враження від попередніх спостережень, уявлень про предмети і явища, співставлень та аналізу, керувати цим складним процесом, у якому кожній дитині належить провідна роль.

Цільові спостереження дають підстави звернути увагу на те, що в усіх творчих видах діяльності основну увагу педагога спрямовують на оволодіння дитиною певними наборами необхідних умінь, що в сукупності забезпечують успіх діяльності.

Основне завдання педагогів у розвитку творчої активності дітей – розкрити перед кожним вихованцем сутність творчої діяльності, яка полягає в уміннях:

- шукати якомога більше особистих оригінальних рішень, а не наслідувати готові зразки, штампи, шаблони;
- не боятися вільно висловлювати свої думки;
- спрямовувати свою увагу на пошук нового;
- доводити задумане до кінця [4, с. 38].

З огляду на все вищезначене, сучасне бачення розв'язання проблеми наступності має полягати у створенні умов для реалізації в освітньому процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної, перспективної системи особистісного творчого зростання дитини. Забезпечення її дієвості передбачає:

- визнання пріоритетних принципів побудови освітньої системи, які є спільними і рівноцінними для дошкільної та початкової ланок освіти;
- врахування фізіологічних і психологічних закономірностей розвитку дітей на відповідних вікових етапах;
- збагачення змістового компонента;
- створення сучасного методичного супроводу освітньої діяльності дошкільного навчального закладу і початкової школи.

У роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку слід частіше використовувати способи стимуляції творчої активності. Варто знаходити нові форми роботи, спрямованні на збагачення якісних характеристик розвитку дитини, а також побудову індивідуальних засобів саморозвитку. Отже, для розвитку творчої активності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку педагоги мають приділяти постійну увагу специфічним завданням, які мають дійсно творчий характер, а крім того – керувати діяльністю дітей гнучко і обережно. Відтак кожна дитина отримує впевненість у своїх силах, розв'язуватиме будь-які завдання нестандартно, зможе доводити кожен задум до кінцевого результату – по-справжньому творчого втілення.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс]: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2014. – № 7. – С. 1-18.
3. Долинна О.П. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи: Збірник методичних матеріалів / [авт.-упоряд.: О.П. Долинна, А.П. Бутова, О.В. Низьковська, Т.П. Новосачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 486 с.
4. Карабаєва І. Плекаємо творчу увагу дошкільників / І. Карабаєва // Практичний психолог: дитячий садок. – 2015. – № 9. – С. 37-42.
5. Кочерга О. Психофізіологія творчості дітей / О. Кочерга. – Київ : Шк. Світ, 2011. – 128с.
6. Ладивір С. Як пробудити творчий потенціал дошкільника / С.Ладивір // Практичний психолог: дитячий садок. – 2014. – №12. – С. 4-12.

7. Назаренко Г.І. Шестирічна дитина в школі: методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів та батьків / Г.І. Назаренко. – Харків : ХОНМІБО, 2003. – 32 с.
8. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей: навчально-методичний посібн. / В.І. Кононенко, Н.В. Лисенко, І. Шоробута [та ін.]; за ред. проф. Н.В. Лисенко. – 2-ге видання. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. – 296 с.

The article is devoted to the realization of the problem of continuity and interaction of a kindergarten and primary school. It characterises the features of the educational process taking into account the fundamentals of formation of creative activity of the child from five to seven years old.

The problems of continuity are focused on the integration of the two parts of education, eliminating disputes between the demands of school and kindergarten programmes, between the need to take into account the specifics of preschool and primary education.

Modern scientists have determined the priorities for continuity. The first step is to agree on the goal of preschool and primary school levels. The purpose of preschool education is general development of the child under the age opportunities and specific period of childhood as a self-sufficient period of person's life.

The purpose of education in primary school is to continue the general development of the children taking into account the specific of school life along with the development of the most important academic skills in reading, writing, math, etc. In both preschool educational establishments and in schools the educational process should be aimed at the developing of the child's personality: the development of competence, creativity, initiative, independence, responsibility, arbitrariness and creativity.

The article considers the question of child's creative development; the basic pedagogical task for adults is to create favorable conditions for the full life of a preschooler, for the realization of his natural potential, for the expressing of his individuality.

Considering all the mentioned above, modern vision of solving the problem of continuity is to create conditions for implementation in educational process of a kindergarten and primary school. This is the only dynamic and forward-looking system of personal creative growth of the child. Pedagogical observations give reasons to pay attention to the fact that work with children of preschool and school age should include more ways to stimulate their creative activity. It is necessary to find out new forms of work aimed at the enrichment of quality characteristics of the child and the construction of personal means of self-development. The base of these tools is developed imagination, which is the source of creative activity of a preschooler.

Key words: *continuity, preschool educational establishment, school, creative activity, creative development, creative personality.*

УДК 378.147;373.3

Володимир Пуглій
Volodymyr Puhlii

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL

У статті розглядається питання впровадження новітніх технологій навчання в практику вищої школи. Визначається роль інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, зокрема в освітній галузі. Висвітлюється одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології навчання. Обґрунтовується доцільність професійної підготовки вчителя початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій як невід'ємної частини навчального процесу.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, технології навчання, мультимедіа, професійна підготовка, процес навчання, початкова школа.

Сучасна професійна підготовка педагогічних кадрів у світлі вимог запровадження новітніх технологій навчання поставила складні креативні завдання з організації, трансформації та динамічного застосування їх у практику вищої школи. Більшість інноваційних технологій прямо пов'язана з психолого-педагогічними науками, знання яких не лише сприяють обізнаності у сфері різноманітних психічних та педагогічних явищ, комунікативних процесів, але й формують компетентність, прогресивність, ефективність спеціаліста будь-якої професії.

На зламі століть суспільство вступає в нову фазу свого розвитку. У всіх сферах життя (науковій, технологічній, економічній, політичній і культурній) помітні стрімкі зміни. Швидкими темпами відбувається перехід до інформаційно-технологічного суспільства, що сприяє збільшенню потоку інформації, створенню нових технологій, випуску нової продукції, залученню нового капіталу. Таке економічне середовище створює нову еру глобальної конкуренції через товари, послуги, знання та досвід. У процесі формування нової економіки та здійснення змін ключовим фактором стають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) [5, с. 4].

Заклади педагогічної освіти беруть активну участь у процесі трансформування освіти, шляхом плідного використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із основних напрямів модернізації сучасної освіти є широке використання компетентнісного підходу, що пов'язано з розширенням освітнього простору за межі формальної освіти в паралельній структурі системи безперервної освіти й формуванням навичок діяльності в школярів у конкретних ситуаціях.

Поява інноваційних інформаційних технологій у педагогіці не є випадковістю. Педагогіка вже давно шукає шляхи в досягненні якщо не абсолютного, то високого та стабільного результату в роботі з учнями початкової ланки освіти. У деякого є заперечення філософського або практичного характеру. Однак усі згодні з тим, що на сучасному етапі розвитку суспільства адаптація початкової школи до використання мультимедійних технологій є однією загальною проблемою застосування мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Підґрунтям упровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійно інтегрувати різні види інформації. За рахунок інтенсифікації

сприйняття школярами навчального матеріалу стає можливим залучення учнів початкової школи до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Разом із тим, упровадження мультимедійних технологій у практику початкового навчання й досі залишається на дискусивно-експериментальному рівні.

Метою використання мультимедійних засобів навчання на уроках у початкових класах є висвітлення мультимедійних технологій та обґрунтування доцільності застосування сучасної мультимедіа в початковій ланці освіти, ознайомлення з мультимедійним простором учителями початкових класів.

Поняття «мультимедіа» є багатогранним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. «Мультимедіа» (від англ. multi – багато). У загальноприйнятому визначенні «мультимедіа» – це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео.

Студенти педагогічних закладів мають ознайомитись із широким колом освітніх технологій у процесі власної професійної підготовки.

У науковій літературі висвітлено різноаспектні проблеми взаємодії людини з комп'ютером на рівні «нової свідомості», «нового мислення», «нових партнерських стосунків» (А. Берг, В. Винокуров, К. Зуєв, М. Сенченко, Ф. Рібаков, Е. Семенюк, Г. Смолян, А. Урсул); методології і теорії комп'ютеризації освіти (Б. Гершунський, О. Довгяло, М. Жалдак, Ю. Машбіц, Н. Морзе, О. Полат, О. Тихомиров); реалізації специфічних функцій комп'ютера в процесі навчання з застосуванням програмних педагогічних засобів (О. Гончаров, Ю. Кузнецов, Є. Маргуліс, І. Мархель, В. Монахов, Й. Ривкінд, Є. Рябчинська); обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (Т. Гергей, М. Горський, В. Ляудіс, Н. Тализіна, С. Юдін).

У багатьох країнах світу намагаються змінити процес навчання та виховання, щоб підготувати учнів і студентів до життя в сучасному інформаційно-технологічному суспільстві. У всесвітній доповіді з освіти «Учителі, педагогічна діяльність і нові технології» (ЮНЕСКО, 1998) відзначається, що нові технології впливають на традиційні концепції навчання. Вчителі та учні отримують новий доступ до знань, що, у свою чергу, призводить до зміни процесів навчання та викладання. Інформаційно-комунікаційні технології стають тією силою, що допоможе перетворити сучасні ізольовані, зосереджені на вчителів навчальні середовища на колегіальні, зосереджені на учневі, інтерактивні осередки. Для здійснення цієї мети школи у своїй діяльності повинні використовувати нові сучасні технології та інформаційні засоби навчання [1].

У сучасних умовах відкритого доступу до інформації нові інформаційно-комунікаційні технології мають радикальне значення для процесів навчання та викладання. Доступ учнів і вчителів до знань та інформації зумовлює той факт, що нові технології кидають виклик традиційним процесам, методам і підходам до навчання та викладання, тому сучасні та майбутні вчителі мають бути підготовленими до використання нових ІКТ у процесі навчання.

Студенти набувають власного педагогічного досвіду в процесі навчання, тому вони мають навчитися плідно використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Звуження технологічного досвіду до вивчення окремого курсу чи окремої сфери педагогічної освіти, наприклад занять із методики, неможливе, тому що вони повинні навчитися використовувати ІКТ у всіх сферах діяльності.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Інформаційно-комунікаційні технології в процесі професійної підготовки вчителя початкової школи можна використовувати для підтримки традиційних форм навчання, а також для трансформації процесу навчання. Наприклад, презентація з використанням програми Power Point може урізноманітнити та зробити традиційну лекцію цікавішою, але це не обов'язково призведе до зміни навчального досвіду. З іншого боку, використання мультимедійних засобів

у процесі подальшого засвоєння та закріплення того матеріалу, що був представлений у лекції, може стати прикладом формування навчального досвіду під впливом технологій. Студенти мають опанувати обидва типи використання інформаційно-комунікаційних технологій. Однак при підтримці новітніх, інноваційних, творчих форм навчання та викладання інформаційно-комунікаційні технології відіграють найважливішу роль [4].

Опрацювання нових стандартів освіти має кінцевою метою розв'язання таких завдань глобального характеру, як забезпечення всім учням найвищого у світі рівня освіти, досягнення повної грамотності населення, озброєння його знаннями, необхідними для життя в сучасному високотехнологізованому суспільстві, для реалізації своїх прав і обов'язків тощо [3].

На нашу думку, розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій у школах вимагає формування нової генерації керівників, які б уміли використовувати нові засоби підвищення власної продуктивності й активнішої участі в прийнятті рішень та розуміли б важливість інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання.

Керівництво – найважливіший чинник успішної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у шкільну практику й навчальні плани. Без ефективного й підтримуючого керівництва навряд чи можна буде здійснити зміни в процесах навчання й викладання та ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в процесі майбутньої підготовки вчителя початкової школи.

Одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів застосовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології навчання. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в прискоренні професійної підготовки вчителів та фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій, в оснащенні закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від вирішення цього завдання залежатиме розвиток освіти країни.

Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання є пріоритетним напрямом розвитку педагогічної освіти. Уже зараз технології навчання конкретизуються в нових інформаційних, модульних і дистанційних формах навчання. Як наслідок, відбувається зміна ролі вчителя, якому, крім високого рівня професіоналізму у своїй предметній сфері, необхідно бути готовим до діяльності в новій системі відкритої освіти. Вчитель повинен уміти розробляти інформаційні матеріали та використовувати інші ресурси зі сфери інформаційних технологій.

Упродовж 2005-2011 років в усіх областях України в системі післядипломної педагогічної освіти, загальної середньої, професійно-технічної та вищої педагогічної освіти активно впроваджується програма Intel «Навчання для майбутнього».

Упродовж реалізації програми Intel «Навчання для майбутнього» відбулися суттєві зміни в підвищенні професійного рівня вчителів, плануванні ними своєї педагогічної діяльності. Інформаційні технології почали ефективніше використовуватися під час вивчення інших навчальних дисциплін. Ефективніше стали застосовувати проектні методики, міжпредметні зв'язки. Учителі та студенти започаткували створення власних методичних розробок із використання стандартних програмних засобів.

У сучасних умовах стрімко зросла роль інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, зокрема в освітній галузі. Як зазначає В.Г. Кремень, у найближчій перспективі провідне місце у світовому розвитку займуть ті країни, які зможуть продукувати або більш-менш ефективно використовувати ці технології. Важливо, щоб ми не стали пасивними спостерігачами й не опинилися на узбіччі цивілізації. А без сучасної, оновленої освіти, яка б, окрім іншого, широко використовувала інформаційно-комунікаційні технології, Україна не матиме майбутнього [5, с. 3-6; 6, с. 333-336].

Отже, сьогодні використання ІКТ в освітній галузі є вимогою часу. Сучасний учитель, який працює в умовах інформаційного суспільства, уже не може обмежитися тими засобами, які він використовував навіть 3-5 років тому. При зростаючому обсягу інформації дуже важливо вміти вибрати саме те, що є найбільш актуальним, цікавим та значущим для розвитку учнів. Більш того, важливо вміти представити цю інформацію в нестандартній формі, яка б сприяла розвитку мотивації до засвоєння цього матеріалу. У сучасному бурхливому суспільстві,

де учнів уже важко чимось здивувати, саме використання ІКТ може стати додатковим стимулом, який внесе в навчальний процес оригінальність, натхнення та надасть поштовх до подальшої творчої діяльності учнів. Тому вважаємо, що вміння вчителя використовувати сучасні ІКТ у навчальному процесі наразі стало однією із суттєвих частин його професійної компетентності.

Підготовку майбутнього вчителя початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій повною мірою можна вважати невід'ємною частиною навчального процесу. Мультимедійний простір поступово перетворюється на своєрідний вимірник ефективності обраних навчальних стратегій. Оскільки вже сьогодні певний базовий рівень інформаційної культури вимагається від кожного члена суспільства, то вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології набуває виняткового значення щодо політехнізації навчання та загальної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Упровадження комп'ютера в навчальний процес педагогічного вищого навчального закладу не повинне спрямовуватися на поступове обмеження впливу й ролі викладача, його місця й значення у професійній підготовці педагогічних кадрів. Педагог був і залишається ключовою ланкою навчально-виховного процесу, і останній завжди буде йому підпорядкованим і ним керованим.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій робить традиційні уроки яскравими, насиченими. На цих уроках кожен учень працює активно, в учнів розвивається допитливість, пізнавальний інтерес. ІКТ дозволяє підсилити мотивацію навчання шляхом активного діалогу учня з комп'ютером, розмаїтістю й барвистістю інформації (текст + звук + колір + анімація), шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє довести рішення будь-якого завдання, опираючись на необхідну підказку), використовуючи ігрову форму спілкування людини з машиною й, що важливо, із витримкою, спокоєм і «дружністю» машини щодо учня.

Більшість школярів мають вдома комп'ютер, але використовують його в основному як цікаву іграшку. То ж надзвичайно корисно привчати учнів використовувати комп'ютер як розумного помічника в навчанні під час формування нових знань, пошуку потрібної інформації, використання ресурсів Інтернету, прикладного застосування вивченого матеріалу, комп'ютерного тестування. При цьому в учнів формуються конкретні практичні вміння й навички, розвиваються інформаційно-комунікаційні компетентності [2, с. 16-24].

Використання ІКТ у навчальному процесі має на меті підвищення якості освіти – однієї з нагальних проблем для сучасного суспільства.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє в значній мірі просунути в досягненні зазначеної мети, бо базується на даних фізіології людини: у пам'яті людини залишається 1/4 частина почутого матеріалу, 1/3 – побаченого, 1/2 – побаченого й почутого матеріалу.

Процес організації навчання школярів з використанням ІКТ дозволяє:

- зробити навчання цікавим за рахунок новизни й незвичайності такої форми роботи для учнів, а також зробити його захопливим і яскравим, різноманітним за формою за рахунок використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів;
- ефективно вирішувати проблему наочності навчання, розширити можливості візуалізації навчального матеріалу, роблячи його більш зрозумілим і доступним для учнів;
- індивідуалізувати процес навчання за рахунок наявності різнорівневих завдань, за рахунок занурення й засвоєння навчального матеріалу в індивідуальному темпі;
- створити комфортні психологічні умови для учнів при відповіді на питання, тому що комп'ютер коректно реагує на помилки; самостійно аналізувати й виправляти допущені помилки;
- використовувати бібліотеки навчального електронного приладдя: підручники, енциклопедії, довідники, словники, методичні посібники, ППЗ до підручників, відеофрагменти, презентації (динамічний плакат, анімація викладення нового матеріалу, практичне застосування навчального матеріалу, диктант і його перевірка, тести, ігри);
- реалізувати входження учня в реальний світ дорослих, у виробничу діяльність людини сучасного інформаційного цифрового суспільства в процесі роботи учня й учителя з використанням комп'ютерних технологій.

Отже, застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє учневі навчатися з цікавістю, не відчуваючи дискомфорту. Використання зазначених технологій в освітньому процесі робить навчання більш змістовним і видовищним, сприяє розвитку самостійності й творчих здібностей учнів, істотно підвищує рівень індивідуалізації навчання.

Професійна майстерність майбутнього вчителя на уроці полягає, головним чином, у вмільому оволодінні методикою навчання й виховання, творчому застосуванні сучасних педагогічних технологій і передового педагогічного досвіду, раціональному керівництві пізнавальною й практичною діяльністю учнів, їхнім інтелектуальним розвитком.

Отримані знання, уміння та навички дадуть змогу стати майбутньому вчителю початкової школи стати знавцем сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, закладуть основи інформаційної культури, достатні для самостійного освоєння нових програмних засобів і ефективного використання персонального комп'ютера.

Наведені стандарти й норми до застосування ІКТ майбутніх учителів початкової школи розроблені в Польщі, Франції та проекті ЮНЕСКО, встановлюють список професійних вимог, що необхідні для підвищення якості педагогічної роботи за рахунок навичок у використанні ІКТ і вдосконаленню всієї системи освіти, що у свою чергу буде сприяти подальшому соціально-економічному розвитку країни. Організація відповідної підготовки та перепідготовки вчителів із використання ІКТ та розробка відповідних програм для цього, модифікація професійної підготовки майбутніх учителів, розробка норм ІКТ компетентності вчителів відповідно до національних особливостей є завданням освітніх закладів України.

Список використаних джерел

1. Всемирный доклад по образованию (за 1998г.) // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Париж : ЮНЕСКО, 1998.
2. Данилевич Л.П. Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій / Л.П. Данилевич, О.М. Лиходід // Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ-Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2000. – С. 16-24.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [колективна монографія] / за ред. Н.Г. Николо. – Хмельницький : ТУП, 2002.
4. Кремень В.Г. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства / В.Г. Кремень / Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи // Збірник наукових праць. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – С. 3-6
5. Хміль Н.А. Нові інформаційні технології у вищій школі: проблеми, актуальність / Н.А.Хміль, С.В.Дяченко // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : Зб. наук. праць. Вип. 4: у 3-х т. – Кривий Ріг : Видавничий відділ: МНетУ, 2004. – Т. 3. : Теорія та методика навчання інформатики. – С. 333–336.
6. Information and Communication Technologies in Teacher Education: a Planning Guide. – Division of Higher Education, UNESCO, 2002.

The problem of implementation of new educational technologies in to the practice of higher education is described in the article. The importance of information and communication technologies in all spheres of human activities, especially in education, is determined. There is a transition to the information and technology society in this stage of the development of modern society that promotes the increase of information, the creation of new technologies and products release. The multimedia is one of the important properties to introduce multimedia technologies in education and it is the harmonious integration of different types of information. The involvement of primary school pupils to the educational process as subjects of study activities is possible by the expense of intensifying the perception of learning material by schoolchildren. In the process of future teachers training they obtain their own pedagogical experience, so they have to study how to use information and communication technologies. The main task of education in the conditions of the development of the information society is conditionally selected – to teach pupils and students to use modern information and communication technologies of study. There is an urgent need to accelerate the professional training of primary school teachers and specialists in the field of information – communication and multimedia technologies, to equip educational institutions by modern

computers, educational software tools, electronic textbooks, etc. The professional training of primary school teachers by means of information and communication technologies can be considered as an integral part of the study process. Multimedia space is gradually transformed into a peculiar means of effectiveness of selected instructional strategies. The appropriate level of information culture is required from each member of society. Thus, the ability of using the means of information and communication technologies obtains exceptional meaning to polytechnization of study and general preparation of students to their future pedagogical activities.

Key words: information and communication technologies, study technologies, multimedia, professional training, educational process, primary school.

УДК 372.3:37

Інна Савченко
Inna Savchenko

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОВІРЛИВОГО СТАВЛЕННЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ ДО ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMING TRUSTING ATTITUDE OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN TO ADULTS UNDER THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті розглядається модель упровадження виховної роботи з формування довірливого ставлення в дітей до дорослих, визначено її складові та напрями реалізації: збагачення системи знань про довіру і довірливе ставлення; формування навичок встановлення і підтримки довірливих взаємин; розвиток емоційної сприйнятливості, формування ціннісної оцінки довірливих взаємин. Розкрито зміст інтегрованих занять, що дозволило збагатити гностичний досвід дошкільників, сформувати систему знань та уявлень про особливості довірливих взаємин.

Ключові слова: модель, методи, принципи, напрями, педагогічні умови, довірливе ставлення.

В останні роки у філософських, соціально-психологічних, педагогічних дослідженнях фіксується феномен зниження моральної стійкості особистості, здатності до творчості, формування й збереження гармонійних взаємин з оточуючими (І. Бех, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська та ін.). Виходом із ситуації може стати довіра як гуманна форма взаємин.

Проблема формування довірливих взаємин є актуальною, що обумовлено низкою чинників. Особливості довіри дітей до дорослих і однолітків слід розглядати як одну з умов і, одночасно, показники розвитку особистості дитини (А. Сидоренко, Л. Скрябіна). Рівень довіри дошкільників до батьків може бути використаний для визначення перехідного періоду, критичного віку дітей старшого дошкільного віку. Отже, дослідження відмінних рис і вікових закономірностей довірливого ставлення дітей до різних категорій людей дозволить розширити уявлення про розвиток особистості дитини [1].

Висока довірливість дошкільників, готовність слідувати за дорослим відіграють значну роль у формуванні відчуття безпеки дитини у стосунках з незнайомими і малознайомими дорослими. Вивчення рівня і змісту довіри дитини до рідних, знайомих і не знайомих людей дозволить вибірково і своєчасно проводити виховну роботу з формування її оптимальної міри, тим самим сприяючи особистісному зростанню дитини, формуванню її життєвої компетентності.

Дослідження процесу побудови довірливих взаємин розглядається в працях представників різних наук. Філософи М. Бердяєв, І. Ільїн, М. Реріх розглядали ціннісний аспект довіри у зв'язку з такими етичними категоріями, як віра і моральний обов'язок.

Важливе значення для нас мають праці педагогів і психологів, в яких довірливе ставлення виступає умовою цілісної взаємодії зі світом (В. М'ясищев, Т. Скрипкіна, Т. Симонова). Вчені дійшли висновку, де ступінь довіри дітей до світу, до оточуючих людей і до себе пропорційна турботі, що виявляється дорослими (батьками або педагогом).

Старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для залучення до загальнолюдських цінностей, оцінки моральних вчинків людей, формування оптимальної міри довірливого ставлення до дорослих. Підкреслювали значення цього віку для морального виховання Т. Алексеєнко, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузь, Т. Маркова, З. Плохій, І. Рогальська-Яблонська та ін.

Довірливі взаємини між дітьми і дорослими як основний шлях розвитку норм співробітництва в особистісно орієнтованому вихованні вивчаються в дослідженнях Л. Артемової, Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Бутенко, Л. Врочинської, А. Гончаренко, О. Козлюк, О. Кононко, О. Косаревої, Т. Поніманської, Л. Тарантей, І. Якиманської.

Аналіз досліджуваної проблеми дозволив виділити протиріччя між розумінням довіри, як системи гуманних взаємин, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та відсутністю в сучасній педагогіці розробок, присвячених розгляду умов формування довірливих взаємин. Саме тому метою статті є обґрунтування засобів реалізації моделі формування в дітей 5-6 років довірливого ставлення до батьків та вихователів дошкільних навчальних закладів.

У результаті проведення констатувального експерименту встановлено, що формування довірливого ставлення в дітей старшого дошкільного віку до дорослих залежить від попередньо набутого досвіду спілкування, наявності знань про особистісні якості дорослих, вартих дитячої довіри, вмінь виявляти довірливе ставлення, характеру взаємин з батьками і вихователями. Водночас констатовано, що увага дорослих до проблеми є недостатньою, а форми і методи, що використовуються у виховній роботі – не ефективними.

Виходячи із зазначеного, припустили, що ефективність формування довірливого ставлення в дітей забезпечується шляхом створення відповідних педагогічних умов з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, створення «гармонії взаємин» (І. Аметов), реалізації комплексного виховного впливу дорослих на засадах гуманістичної, ціннісної, діалогічної моделі виховного процесу.

Відбір форм, засобів і методів виховної роботи ґрунтується на методологічних принципах (гуманістичний підхід до виховання (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Бубер, Н. Гавриш, О. Кононко, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Скрипник, В. Сухомлинський), забезпечення ціннісного суб'єк- суб'єктного підходу (І. Бех, В. Сухомлинський), діяльнісний підхід (Т. Поніманська, А. Сидоренков, С. Теряєва), довірливий діалог (Ю. Гіппенрейтер, Ю. Сластьонін, Т. Симонова, Л. Скрябіна) і є базовими у формуванні довірливого ставлення дошкільників.

Поділяємо думку Т. Скрипкіної, яка вважає, що довіра є «...якісно особливим станом моральної свідомості, що включає у себе моральні почуття і переконання, які і є мотивами або стимулами поведінки особистості» [4, с. 46]. Як вид морального ставлення довірливе ставлення має у своїй структурі поведінковий, емоційно-оцінний і когнітивний компоненти [1, с. 56]. Саме тому для його формування ми застосовували комплекс специфічних методів морального виховання, окреслених Т. Поніманською:

- *методи формування моральної свідомості*: етичні бесіди про довіру та її місце в житті, розповідь про схвалювані та неприйнятні способи прояву довіри, читання літературних творів, роз'яснення моральних якостей людини, варті довіри, пояснення норм, правил довірчої взаємодії, переконання, роздуми;

- *методи формування моральної поведінки*: вправління у способах демонстрації довірливого ставлення, приклад довірливого ставлення дорослих, створення і розв'язання педагогічних ситуацій; доручення; створення ситуації успіхів;

- *методи стимулювання моральних почуттів і мотивів*: приклад, заохочення до усвідомлення власного настрою та емоцій і настрою оточуючих дорослих, авансування довірою, моральна підтримка, педагогічна оцінка поведінки, схвалення моральних учинків дітей.

Комплексний підхід до вирішення проблеми формування довірливого ставлення в дітей до педагогів і батьків, результати констатувального етапу дослідження потребували визна-

чення педагогічних умов, що сприяли б формуванню довіри в дошкільників до рідних та знайомих дорослих.

Фахівці, які досліджували проблему формування довірливих взаємин між дітьми й дорослими (І. Аметов, І. Антоненко, В. Бормотова, А. Поліна, В. Сафонов, А. Сидоренков, Л. Скрябіна, Т. Симонова, Т. Скрипкіна, О. Чігінцева, С. Яковенко) акцентували увагу на визначенні педагогічних умов, які віддзеркалюють сутність і специфіку цього поняття й реалізація яких забезпечить ефективність виховного впливу на процес формування довіри в діаді «дитина-дорослий».

Результати досліджень Л. Артемової, Л. Виготського, Л. Божович, О. Запорожця, О. Кононко, М. Лісіної, Т. Поніманської засвідчили, що моральний розвиток особистості визначається рівнем засвоєння уявлень про моральні норми, сформованістю моральних почуттів і здатністю до моральної поведінки. Моральним уявленням і судженням дітей дошкільного віку властиві елементарність, конкретність, зв'язок із почуттями. У сфері моральних понять діти оволодівають моральними вимогами, критеріями, моральною оцінкою. Вони вчаться добровільно дотримуватися норм моралі. Оволодівши моральною поведінкою, мають змогу зробити правильний моральний вибір не на словах, а в дії [6].

Результати досліджень Н. Мельникова, А. Сидоренкова, Л. Скрябіної, С. Теряєвої дозволили стверджувати, що довірливі взаємини можливі лише при послідовному та систематичному розширенні в дітей знань про норми і правила міжособистісної взаємодії, формування якої доцільно здійснювати в процесі організованого спілкування.

На думку О. Кононко, оволодіння способами розв'язання моральних задач, усвідомлення їхнього змісту потребує від дошкільника значного запасу знань про дорослих, з якими діти спілкуються. Недостатній рівень засвоєння етичних категорій позбавить дітей можливості передбачати наслідки своєї поведінки й об'єктивно оцінити ставлення до себе дорослих. Дослідниця наголошує, що всі моральні норми доступні для засвоєння дітьми, серед них немає «дорослих» і «дитячих» норм [6, с.130]. Тому в дітей старшого дошкільного віку слід формувати уявлення про такі поняття: довіра до інших, чуйність і уважність до почуттів інших людей, безпечність взаємин і дистанції. Володіння певними знаннями дозволить оцінювати дорослих з огляду на їх надійність, справедливість і щирість, що сформує оптимальну міру довіри в дітей до дорослих, основою якого стане «особистісна спільність педагога і вихованця» [3, с.66]. Отже, першою педагогічною умовою визначено *збагачення знань дітей про довіру, її доцільну міру, значення в житті людини*.

Теоретичний аналіз поняття «довірливе ставлення» дозволив розглядати його як різновид морального ставлення (І. Аметов, В. Сафонов, Р. Кондрашова, Л. Скрябіна), що формується в процесі спільної з дорослим діяльності та спілкуванні. Так, В. Сафонов, досліджуючи особливості формування довірливого спілкування, зазначив, що довіра спочатку формується у спілкуванні як якісна характеристика діяльності і виявляється в довірливому ставленні, яке безпосередньо пов'язане з дотриманням особистістю відповідних норм моралі [1]. Лише уявлень про моральні норми недостатньо для того, щоб дитина виявляла довірливе ставлення до дорослих. Для цього необхідно забезпечити зв'язок моральних уявлень про довіру та її місце в людських взаєминах з оціночними ставленнями по відношенню до дорослих (справедливий, чесний, авторитетний, щирий, вартий довіри) та вміннями виявляти довірливе ставлення у практичній взаємодії [8].

Довірливе ставлення не можна формувати шляхом механічного заучування моральних норм, «важливо не лише інформувати дитину, яке значення має вміння виявляти довіру до іншого у своїй поведінці, використовуючи для цього вербальні і невербальні засоби, а й вправляти її в перенесенні цього вміння із контрольованих дорослими занять у самостійну діяльність» [7, с. 50].

Тому, ґрунтуючись на теорії формування особистості в діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Асмолов), необхідно навчити дошкільників обирати стратегію поведінки, в якій виявляються формально-динамічні характеристики довіри: міра і вибірковість. Оцінюючи дорослих, діти повинні виявляти почуття міри, яке визначає на скільки вони можуть бути «відкритими» у свої бажаннях, почуттях і думках, не втрачаючи при цьому базового почуття

безпеки (К. Хорні, А. Маслоу). В результаті кожної ситуації взаємодії дитина отримує новий досвід, який впливає на трансформацію минулих установок [4; 6].

До навичок довірливого ставлення А. Сидоренков, Т. Скрипкіна, В. Сафонов відносять здатність до рефлексії, вміння передбачати наміри і поведінку партнера по спілкуванню, здійснювати довільну регуляцію власної поведінки. Важливою функцією рефлексії (за С. Рубінштейном) є функція забезпечення «усвідомленого ставлення суб'єкта до здійснюваної діяльності», тому необхідно розвивати в дітей рефлексивні вміння: вміння усвідомлювати проблему в спілкуванні з дорослими; визначати способи її вирішення; контролювати безпосередньо саму ситуацію спілкування і свою поведінку в ній; здійснювати критичний аналіз виконаних і корекцію передбачуваних дій [8, с.52].

Підсумовуючи вищезазначене, другою педагогічною умовою було визначено *формування у дошкільників навичок довірливого ставлення до членів родини та педагогів.*

Цілісне сприйняття світу дитиною, розвиток її соціальної активності і моральних якостей неможливе без усвідомлення важливості формування довірливих взаємин, основним структурним компонентом яких є довірливе ставлення взаємодіючих сторін.

Дослідження І. Беха, О. Запорожця, О. Кононко, Т. Поніманської переконливо довели, що чинником формування довірливих взаємин дітей і дорослих є зміст спілкування, що реалізує комунікативну потребу дошкільників. Наявність факту спілкування, на думку І. Беха, недостатньо для реалізації його виховних функцій, адже «...виховний потенціал діалогового інтимно-особистісного спілкування можна сповна реалізувати за умови науково обґрунтованої організації процесу його виникнення і перебігу» [3, с.64]. Продуктивною формою може бути лише діалогічне інтимно-особистісне спілкування, що задовольняє потребу дітей у визнанні й прийнятті іншими, особливо значущими і близькими людьми.

Важливим завданням виховання має стати оптимізація стилю міжособистісної взаємодії педагогів та батьків з дітьми на основі довірливого спілкування (Т. Алексеєнко, І. Аметов, І. Бех, В. Бормотова, О. Кононко, О. Косарева, Т. Поніманська, Т. Симонова, Л. Скрябіна, С. Теряєва, О. Чигінцева).

Збільшення міри довірливого спілкування між дорослими і дітьми обумовлено його функціями:

- «психологічного полегшення»; «зворотнього зв'язку у процесі самопізнання»; «психологічного зближення» або «поглиблення взаємин людей» (В. Сафонов);
- «адаптивності особистості до соціуму» або «гармонізації довіри до себе і світу», що включає в себе три компоненти (спонукальну змінну або потреби, інтереси, прагнення; прогностичну або можливості людини; ціннісно-смыслову змінну або смыслові цілі, задіяні в оцінці та контролі ситуації) (Т. Скрипкіна);
- «спонукування суб'єкта до встановлення щирих, відкритих взаємин» (Д. Занд);
- «соціального навчання» та адекватного оцінювання партнерами один одного (В. Куніцина)[4].

Отже, третьою педагогічною умовою формування довірливого ставлення до рідних та знайомих дорослих у дітей 5-6 років є *збільшення у змісті морального виховання в сім'ї та дошкільному закладі питомої ваги довірливого спілкування дорослого з дитиною і дитини з дорослим.*

Формування довірливого ставлення дитини відбувається через сукупність цілеспрямованих впливів усіх суспільних інститутів, найважливішим з яких на етапі дошкільного дитинства є сім'я (Т. Алексеєнко, Л. Артемова, О. Кононко, Т. Маркова та ін.).

За дослідженням О. Чигінцевої встановлено, що в діаді «дорослий – дитина» довірливе спілкування знаходиться у прямій залежності від рівня готовності учасників (у першу чергу дорослих) до взаємодії. Автор стверджує, що вміння батьків виявляти довіру до дитини залежить від здатності цілеспрямовано застосовувати основні механізми формування міжособистісного простору в сім'ї; від розуміння мотивів дитини для оцінки її вчинків і прогнозування поведінки; від ступеня розвитку рефлексії з метою підтримки оптимального рівня психологічної близькості. До факторів, що забезпечують формування довіри між членами сім'ї та дітьми віднесено: усвідомлення батьками потреби в особистісному спілкуванні

з дитиною, вміння виявляти емпатію і любов, наявність системи знань про довірливе сімейне спілкування, володіння батьками комунікативними вміннями для побудови довірливого спілкування в сім'ї [8, с. 37].

В експериментальному дослідженні В. Бормотової встановлено той факт, що поведінка батьків сприяє формуванню довірливого ставлення дітей, оскільки вони практично завжди виступають для дитини авторитетом, зразком для наслідування, стимулюють ініціативу дошкільнят. Своєю ласкою, увагою, співчуттям вони створюють безпечні умови для самостійного, активного засвоєння дитиною світу, об'єктів і соціальних взаємин. На ефективність формування почуття довіри, за переконанням В. Бормотової, впливає вік батьків, емоційна атмосфера у сім'ї, задоволеність батьками шлюбом, стиль спілкування і виховання, зміст батьківсько-дитячих взаємин та наявність вмінь розпізнавати і підтримувати довірливе ставлення до себе з боку дітей [4, с. 5].

Якість виховання багато в чому визначається характером спілкування і взаємодії дорослого з дитиною. Володіння педагогом навичками формування довірливих взаємин важливо з огляду на те, що вони обумовлюють ціннісне ставлення дітей до педагога, яке діти часто переносять на систему знань. В. Кан-Калик відмічав, що діти зможуть довіряти своїм вихователям їх словам і цінностям, за умови коли педагоги будуть здатні допомогти вихованцям повірити в себе, знайти взаєморозуміння з навколишньою дійсністю.

Аналіз робіт А. Макаренка і Ш. Амонашвілі доводить, що довіра є необхідним атрибутом освітнього процесу, без якого він не може бути ефективним. Видатний грузинський педагог Ш. Амонашвілі використав довіру як спосіб впливу на мотивацію навчання. У роботі «Роздуми про гуманну педагогіку» він підкреслював, що в процесі індивідуальної роботи слід бути уважним до учнів, особливо до тих, хто потребує допомоги, давати поради, підбадьорювати, використовувати «авансування довірою». Для цього педагог повинен мати відповідні професійні навички [2, с. 205].

А. Макаренко, спираючись на принцип довіри, використовував у педагогічній практиці однойменний метод, називаючи його особливо ефективним стилем педагогічної діяльності. Педагог зазначав, що поєднання довіри з вимогою є основою ефективного стилю виховання[.]

Резюмуючи зазначене, четвертою педагогічною умовою формування довірливого ставлення до дорослих визначено *вправляння батьків та педагогів в умінні виявляти довіру до дітей*.

Визначені педагогічні умови набувають ефективності за умови комплексного використання форм роботи, що забезпечать цілісне формування моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки, створення гармонії взаємин.

Опрацювання літературних джерел з проблеми формування довірливого ставлення (І. Аметов, І. Антоненко, І. Бех, Л. Божович, А. Гончаренко, О. Кононко, О. Косарева, А. Купрейченко, М. Лісіна, Т. Поніманська, А. Сидоренков, Т. Симонова, С. Теряєва), опрацювання методичних розробок з формування довірливого ставлення дітей старшого дошкільного та шкільного віку вітчизняних і зарубіжних фахівців (Н. Гавриш, О. Вакулєнко, Л. Карнаух, О. Козлюк, Л. Кузнецова, Л. Островська, Г. Марчук, Т. Поніманська, Л. Проколієнко, І. Рогальська-Яблонська, Т. Скрипкіна, К. Фопель, О. Чигінцева) дало змогу виявити та проаналізовані найбільш ефективні форми виховної роботи з дітьми 5-6-ти років життя, що увійшли до її змісту.

Ефективними засобами формування довірливого ставлення у дітей нами обрано сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі ігри і вправи, пісочну ігротерапію, пантомімічні етюди і психогімнастичні вправи, етичні бесіди та ситуації морального вибору, читання та обговорення художньої літератури.

Збагачення знань дошкільників ми розпочали з 9-ти інтегрованих занять, тривалість кожного 30-40 хвилин, з періодичністю одне заняття на тиждень. Формування групи досліджуваних проводилось з урахуванням проблем, виявлених на констатувальному етапі дослідження. Разом з дітьми заняття відвідував один з батьків (або по черзі). В тих випадках, коли проблема недовіри дитини пов'язана з конкретним дорослим, ми рекомендували відвідати заняття саме йому. Кількість членів групи – 5-6 пар (10-12 осіб).

Структура групового заняття включала такі елементи: ритуал привітання, психогімнастичні вправи, основний зміст заняття (ігри, пантомімічні етюди, ситуації морального вибору), рефлексію та ритуал прощання. Етапи проведення заняття передбачали формування знань, введення нових понять, набуття навичок демонстрації емоційного ставлення до них та управління у практичному застосуванні. Розроблена особисто автором, тематика занять поступово знайомила з поняттями, формувала навички довірливої взаємодії за принципом «від простого – до складного». Наведемо деякі теми занять: «Що таке «довіра» і хто така «довірлива людина?», «Людина, що заслуговує на довіру», «Спілкування з відкритим серцем», «Світ навколо нас: рідні, знайомі та незнайомі дорослі», «Світ наших емоцій», «Вчимося вербальному і невербальному спілкуванню», «Секрети довіри», «Вчинок та його наслідок», «Відчинити двері довірі і добру».

Описана раніше модель виховної роботи стимулювала міжособистісне спілкування, сприяла підвищенню авторитету дорослих, змінювала ставлення дітей до них, створювала умови для виховання поваги і самоповаги, формувала довірливе ставлення між учасниками педагогічного процесу.

Отже, опрацювання сучасних методичних систем з формування довірливого ставлення особистості, проведений педагогічний експеримент дозволили визначити принципи, засоби, форми і методи виховної роботи, які сприяли гармонізації взаємин дітей з дорослими, покращували процес формування довірливого ставлення в діаді «дитина-дорослий». Нами засвідчено, що переведення довірливої взаємодії з площини знань у площину реальної дії дошкільників потребує тривалого часу. Саме тому в дошкільних навчальних закладах повинна бути створена цілісна система взаємодії з родинами, яка б містила б цікаві для обох сторін форми співпраці.

Список використаних джерел

1. Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе : дис.. канд. пед. наук: 13.00.01. / И.Ф.Аметов. – Шуя, 2004. – 202 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 127 с.
4. Бормотова В.А. Педагогические условия формирования чувства доверия в семье у детей дошкольного возраста: автореф.дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / В.А. Бормотова.– Ставрополь, 2000. – 34 с.
5. Поніманська Т.І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : [монографія] / Тамара Іллівна Поніманська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 352 с.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / О.Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 225 с.
7. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко та ін.]. – Київ : Світич, 2009. – 208 с.
8. Чигинцева Е.Г. Развитие готовности родителей к доверительному общению с детьми: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / Е.Г. Чигинцева.– Магнитогорск, 2006. – 174 с.

The article describes the realization of the model of educational work on the formation of trusting attitude of five-six-year-old children to the adults. The author has determined the model's components and its results.

The author also analyses the researches in which the credulous attitude is considered as the highest form of the personal emotional attitude to the surrounding in the process of the personal self-opening; as the necessary instrument of positive educational system; as the condition of the emotionally-positive climate creation in the family; as the personal moral component.

Trusting attitude is determined as the conscious system of the connections, which are based on the interpersonal relationships and the child's trust in the safety, sincerity and the significance of the adult which is in the relationships with the child; it includes the interest of the child to the partner, the positive

emotional evaluation of the partner; the readiness of the partner to do the good deeds to the child, the adult's openness and calm in his presence.

In the result of the experimental research the pedagogical principles, conditions, directions, forms and methods of the work with children as for their credulous attitude to the adults are determined by the author.

The developed and implemented model of children's trusting attitude was actualized in the next three directions: the first is the enriching of the knowledge system about the trust and credulous attitude; the second is the skills' formation of the supporting and credulous relationships; the third one is the emotional receptivity development and formation of the valuation and determination of the trusting relationships.

The educational influence was made on the attitude to the children, parents and their pedagogues in preschool educational establishments and provided the realization of the pedagogical conditions' complex. They are: enriching the children's knowledge about the trust, trust's measure, the meaning, the importance of trust in human life; the formation preschoolers' skills of trusting attitude to the family members and preschool teachers; teaching parents and preschool teachers how to show trusting attitude to the children under school age.

The article shows the content of the integrated lessons and psycho-gymnastic exercises which allow to enrich preschoolers' experience, to form their knowledge system and imagination about the peculiarities of trusting attitude; which allow to develop the emotionally valuation experience of the interaction with the families and familiar adults; to form the practice skills of the trusting attitude demonstration to the family's members and to the pedagogues.

Key words: *model, methods, principles, directions, pedagogical conditions, trusting attitude.*

УДК 373.31.004.28

Ірина Садова
Iryna Sadova

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

REASONS FOR ARISING DIFFICULTIES IN JUNIOR PUPILS' LEARNING

У статті здійснено аналіз проблеми труднощів у навчанні молодших школярів та відповідних їм психолого-педагогічних причин. Розглядається сутність поняття шкільної дезадаптації. Визначено шляхи подолання шкільної неуспішності учнів у процесі навчання в початковій школі.

Ключові слова: *молодший школяр, труднощі у навчанні, шкільна дезадаптація, шкільна неуспішність.*

Проблема труднощів у навчанні молодших школярів не втрачає гострої актуальності. Аналізуючи успішність учнів основної школи, педагоги дійшли висновку, що неуспішність, а отже втрата інтересу до навчання закладається у початкових класах. Якщо на першому етапі навчання учням не прищепити інтерес до навчання, спостерігається низька мотивація навчальної діяльності.

Усвідомлення важливості цієї проблеми постійно спонукає педагогів-практиків і науковців до пошуків шляхів її вирішення. Серед причин навчальних труднощів переважають певні порушення психофізичного розвитку; відхилення від вікової норми, які потребують спеціальної корекції; зміни темпу засвоєння навчального матеріалу та його обсягу, послідовності, а також умови сімейного виховання.

Тому питання шкільної неуспішності є одним із найважливіших у шкільній практиці. Для того, щоб кількість учнів, які мають труднощі у навчанні зменшувалась, слід будувати навчально-виховний процес із урахуванням різноманітних факторів, які відображатимуть сутність раціональних форм, методів і засобів роботи із орієнтацією на особистість.

Значну увагу в вирішенні та обґрунтуванні цієї проблеми приділяють такі вчені, як О. Абдуліна, О. Алексюк, Г. Балл, В. Бондар, О. Безпалько, В. Борисов, В. Бочелюк, А. Варга, С. Васьківська, М. Дяченко, Т. Ілляшенко, В. Завін, В. Каган, Л. Кандилович, Н. Кузьміна, А. Ліненко, В. Моляко, Д. Мазоха, В. Чайка, В. Щербина та ін. Таким чином, обрана для дослідження проблема є науково актуальною і практично значущою. Слід зазначити, що при вивченні шкільної неспішності недостатньо відстежується аспект її зв'язку із системою провідної діяльності дитини, соціальною ситуацією розвитку та процесами виникнення основних психічних новоутворень.

Спираючись на методологічні засади культурно-історичної теорії, необхідно зважити на те, що окреслені вузлові проблеми, безумовно, органічно поєднані зі всіма аспектами життя дитини, зокрема з педагогічним спілкуванням у молодшому шкільному віці (Л. Виготський, С. Максименко), поступовим перетворенням молодшого школяра на суб'єкта навчання (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Талізін, Г. Цукерман та ін.). При пізнанні сутності молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності особливо важливе значення має не лише характер діяльності, а й специфіка обставин, у яких вона реалізується. Самореалізація учня стосується не лише його когнітивної діяльності. Вона пов'язана з новими орієнтирами поведінки, а відтак – зі встановленням нового типу відносин з педагогом та товаришами, новими емоційними переживаннями. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість сформулювати актуальність проблеми для сьогодення: першочерговим завданням є всебічний розвиток особистості учня із труднощами у навчанні, створення умов для більш повної реалізації інтелектуального та духовного потенціалу школяра.

Метою статті є розглянути причини, що зумовлюють труднощі у навчанні молодших школярів та обґрунтувати умови, необхідні для корекції їхнього розвитку.

У процесі дослідження учнів початкових класів спеціалістами виділено категорію дітей, особливості психічного розвитку яких не дають змоги їм повноцінно засвоювати навчальну програму масової школи без спеціально створених умов. До зазначеної категорії належать діти, які мають труднощі у навчанні або затримку психічного розвитку.

Сьогодні до 13% дітей мають певну схильність до змін у психіці, 42% це діти від 7 до 13 років, тому проблема їхнього навчання і виховання набуває окремого наукового статусу. Потрапивши до школи, такі учні поводять себе як дошкільники, віддаючи перевагу грі, не вміють зосередитися на навчальній діяльності, організувати себе відповідно до вимог педагога щодо виконання навчальних завдань та дотримання шкільної дисципліни. У таких дітей не розвинена достатня особистісна готовність до шкільного навчання, що з перших днів перебування у школі утруднює процес оволодіння знаннями та вміннями. Для всіх дітей із затримкою психічного розвитку характерні більш або менш виражені порушення розумової працездатності, які полягають у підвищеній втомлюваності, особливо під час розв'язання завдань, що потребують тривалого інтелектуального напруження [4]. Виникає явище, яке отримало у психолого-педагогічній науці назву шкільна дезадаптація.

В. Каган виокремлює шкільну дезадаптацію і визначає її як захворювання, що порушує її суб'єктивний та об'єктивний статус у школі й сім'ї та ускладнює навчально-виховний процес [5, с. 91].

Шкільна дезадаптація включає в себе сукупність ознак, що вказують на порушення процесу й результату пристосування дитини до вимог шкільного життя, внаслідок чого процес навчання і розвитку ускладнюється, а в крайніх випадках стає навіть неможливим (Л. Дзюбка, О. Ставицька).

А. Варга, ґрунтуючись на поглядах Л. Виготського, Л. Божович, Л. Славіної на проблему віку, вважає, що причиною виникнення порушень є не самі по собі невдачі в початковій діяльності молодших школярів, а їх переживання з цього приводу [2, с. 56].

До основних причин труднощів у навчанні таких дітей можна віднести:

- несформованість елементів і навичок навчальної діяльності;
- низький рівень мотивації учіння, спрямованість дітей на інші (переважно ігрові) форми позашкільної діяльності;

- недостатність довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності, що проявляється в неорганізованості, неуважності, залежності від дорослих тощо;

- конфлікти з оточуючими, порушення процесу спілкування з однолітками та дорослими.

Існують чотири основні точки зору на причини виникнення труднощів у навчанні молодшого школяра [1, с. 7].

Прихильники першої точки зору виходять з того, що травмуючим чинником є процес навчання, як би добре він не був організований. Викликані ним порушення називаються дидактогеніями. Оскільки навчальна діяльність у початковій школі займає провідне місце у структурі діяльності, шкільне навчання може як сприяти саморозвитку дитини, так і бути джерелом психотравм.

Друга точка зору говорить про своєрідну «конвергенцію» дидактогеній та конституційної (тобто індивідуальної) вразливості організму дитини та її нервової системи. Порушення зумовлюють біологічні фактори (спадкові недоліки у функціонуванні нервової системи) та несприятливі умови внутрішньоутробного розвитку внаслідок хвороб матері, інтоксикації різними шкідливими речовинами, зокрема алкоголем та наркотиками, травми та хвороби центральної нервової системи у ранньому дитинстві, а також хронічні захворювання, які ослаблюють дитячий організм.

На думку В. Кагана, в цьому випадку мова йде про нібито початково, фатально «хвору» дитину, дезадаптація якої обумовлена мозковим пошкодженням або обтяженою спадковістю [5].

Т. Ілляшенко зазначає, що у значній частині дітей основною причиною неуспішного навчання є неспроможність цілеспрямовано працювати. У них, зазвичай, дуже нестійка увага, низька працездатність. Одні діти справляють враження дуже активних, непосидючих, у яких енергія так і вирує. Насправді ж вони просто перезбуджені, їхня активність – це псевдоактивність. Дитина не керує своєю поведінкою: вона, не подумавши, хапається за все і тут-таки кидає, зіткнувшись із першими труднощами, береться до чогось іншого. Справді активна, енергійна дитина хоч і може бути рвучкою, швидкою, цілеспрямована та послідовно розв'язує поставлене перед собою завдання. Є й інші прояви розладів уваги та цілеспрямованості: на тлі загальної нервової ослабленості переважають гальмівні процеси, тому дитина буває млявою, малорухливою, нерішучою, боязкою, їй особливо важко почати якусь справу. Часто без втручання дорослих вона залишається бездіяльною. Поодинокими є випадки, коли під час психологічного обстеження у дітей із названими розладами виявляється цілком достатній інтелектуальний розвиток. На уроці ж разом із класом вони зовсім не працюють і майже нічого не засвоюють. Такі діти часто ростуть у сім'ях з особливим типом батьківського ставлення до виховання – вони або дуже опікають дитину, випереджають усі її бажання, або надто «старанно виховують», контролюють кожен крок, прискіпливо вимогливі, схильні до тиску, мало зважають на реальні можливості дитини [4].

Третя точка зору пов'язана з дидакскологеніями, тобто варіантами наслідків неадекватного ставлення вчителя до учня, неправильної організації навчального процесу та діяльності. Мова йде перш за все про різні варіанти авторитарного стилю педагогічного керівництва класом.

О. Осадько вказує, що найбільшої шкоди процесові адаптації завдають учителі, які намагаються виховувати школярів шляхом «об'єктивної» критики їхніх недоліків. Педагоги вважають, що серед учнів є більш і менш здібні, внаслідок чого хтось буде вчитися краще, а хтось – гірше. Без сумніву, такі оцінки вчитель дає на основі успіхів у навчанні, проте він може керуватися соціальними стереотипами, які склалися в суспільстві. Багаторазові спостереження показали, що вчителі по різному ставляться до учнів, від яких чогось очікують, і до тих, на кого не покладають яких-небудь надій. Як правило, вони доброзичливі до дітей, яких вважають більш здібними.

Дитина ще нездатна об'єктивно сприймати критичні зауваження через вікові особливості самооцінки. Якщо у класі навчається школяр із труднощами у навчанні, слід пам'ятати – його формування як особистості, подальше успішне навчання, активна соціальна позиція в майбутньому значною мірою залежать від прагнення вчителя його зрозуміти і допомогти вже сьогодні.

П. Блонський на питання, чим відрізняється хороший учитель від поганого, коли знання предмета і методики їх викладання приблизно однакові, відповідав, що для хорошого вчителя всі учні різні, а для поганого вчителя всі учні однакові. Щоб виховати вчителя, треба навчити його бачити індивідуальні особливості учнів, помічати, чим кожен з них відрізняється від інших.

Сучасний учитель – це посередник між знаннями й особистістю. Він залишається авторитетом для учня, якщо не претендуватиме на роль одноосібного носія істини, якщо вестиме учня шляхом розвитку і становлення до здатності автономного та самостійного оволодіння різними видами діяльності впродовж життя. Вчитель допомагає учневі знайти себе, вчить способів самовиявлення і ствердження у найсуттєвішому – засвоєнні і збагаченні позитивного соціального досвіду людства. Педагог, який зважає на це, будує свій вплив на учня на основі знання його психології, з урахуванням впливів мікросоціуму, прагнень та життєвих інтересів, віддалених перспектив і сьогоdnішніх ситуативних переживань, словом, усього багатства його життя. Щоб бути здатним до пробудження особистості учня, розкрити його суб'єктивний світ, учитель сам повинен бути сучасною особистістю, у якій закладена вся повнота життєвого, фахового, творчого багатства.

І, нарешті, згідно з четвертою точкою зору, враховуючи, що сензитивність дітей до дидакскологеній є неоднаковою, беруться до уваги компенсаційні можливості дитини, які багато в чому залежать від позашкільних впливів. Відповідно головним чинником можна визначити особливості сімейної ситуації дитини. Ряд дослідників вважають, що специфічне ставлення до дитини в сім'ї, стиль батьківської поведінки, характерний сімейний клімат є чи не найголовнішою та єдиною причиною виникнення труднощів у навчанні молодшого школяра (А. Венгер, Д. Ельконін та ін.).

На думку Т. Ілляшенко, відсутність тісних емоційних контактів дитини з матір'ю призводять до порушень у її розвитку. Щоб повноцінно розвиватися, дитина з народження має отримувати із зовнішнього середовища комплекс подразнень, такі як погладження, притискання до грудей, модуляції голосу. Відсутність почуття захищеності, яке дає дитині емоційний контакт із близьким дорослим, пригнічує, позбавляє тієї життєрадісності, що робить її сприйнятливою до вражень від навколишнього світу [4, с. 29].

Як стверджують Й. Лангмейер і З. Матейчек, глибоке дослідження сім'ї соціальними службами й оцінка сімейної атмосфери, в якій живе дитина, мали б стати вихідними для вивчення кожної дитини, яка запізнюється в розвитку. Розлади спілкування значно поглиблюються в шкільному віці, коли дитина, яка важко адаптується до шкільних вимог і має труднощі в навчанні, стикається з недоброзичливістю ровесників і педагогів. З'ясування причин труднощів дитини в навчанні потребує цілісного вивчення її індивідуальності у зв'язку умовами її сімейного виховання.

На думку В. Бондар, якщо дитина приходить до школи з сім'ї, де вона не відчувала переживання «ми», то і до нової соціальної спільноти – школи – буде адаптуватися важко [1, с. 6].

Шкільна неуспішність виникає у сім'ях, які не приділяють належної уваги власним дітям. „Якщо в дошкільному віці, – писав В. Сухомлинський, – дитина представлена сама собі, якщо батьки не дають того потоку інформації, без якого немислиме звичне оточення людини, дитячий розум перебуває в інертному стані: зникає допитливість, цікавість, розвивається байдужість до всього» [6, с. 145].

Інший аспект впливу сім'ї на шкільну дезадаптацію учня – це ставлення сім'ї до шкільного навчання дитини. З боку батьків і рідних може виявлятися надмірна кількість вимог щодо навчальної успішності дитини, внаслідок чого дитина перестає адекватно сприймати свої шкільні невдачі та успіхи. Це негативно може позначитися на процесі самоприйняття дитини в майбутньому, оскільки успіхи в навчанні стають умовою цінності (К. Роджерс), при відповідності якій особистість може приймати себе безпосередньо й позитивно.

На думку Т. Ілляшенко, успішне навчання дитини, яка має труднощі у навчанні залежить від співпраці вчителя і батьків. Учитель має порадити батькам контролювати дотримання учнями вдома чіткого розпорядку дня, графік якого повинен висіти над робочим столом дитини. Уроки треба виконувати у чітко визначений час під пильною увагою дорослого.

Зважаючи на високу здатність дитини втрачати увагу, довкола не має бути нічого, що може відволікати її від заняття: зайвих речей на столі чи іграшок під столом, увімкненого телевізора чи магнітофона. Той, хто займається з дитиною не повинен відволікатися на сторонні справи, він має бути терплячим, доброзичливим, вимогливим, відзначати її найменші успіхи. Після домашніх занять обов'язкова прогулянка. У дитини повинні бути фіксовані щоденні обов'язки – винести сміття, підмести підлогу тощо. Це допомагає розвивати довільну увагу. Дитина має лягати спати о дев'ятій годині вечора, незважаючи на те, що прийшли гості чи по телевізору показують цікавий фільм. У вихованні не повинно бути розбіжностей між членами сім'ї. Дуже важливо дотримуватися послідовності вимог, всі члени родини мають виступати як одна команда [4].

Допомогти такій дитині можна, насамперед змінивши позицію батьків у ставленні до неї. Основна корекційна стратегія полягає в тому, щоб підвищити у цих дітей, як правило, вкрай занижену самооцінку, вони наперед знають, що «нічого не вийде». Тому дітям потрібно вказувати на кожен успіх, який для них буває чудодійним. у них одразу піднімається психічний тонус, і вони в цей момент здатні перевершити самих себе. Тільки на ґрунті зміцненої віри в себе і бажання працювати можливе заповнення прогалів у знаннях, розвиток уміння вчитися [4].

Торкнулися однієї з найактуальніших проблем початкової школи – труднощів у навчанні молодших школярів. Розвиток особистості учня, вплив навколишнього середовища, вади розумового розвитку, невідповідність до шкільного життя, навчання та виховання в сім'ї – все це так чи інакше впливає на рівень успішності дітей, на формування теоретичних знань з певних предметів, а також умінь і навичок практичної реалізації набутих знань. Провідна ідея – необхідність системного підходу до бачення певних проявів цих труднощів та низки взаємопов'язаних чинників, що їх зумовлюють. Усе це потребує глибокого психолого-педагогічного вивчення дитини в процесі навчання: з'ясування змісту труднощів, яких вона зазнає під час розв'язання тих чи інших навчальних завдань і вміння побачити за ними психолого-педагогічні причини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань щодо аналізу проблеми труднощів у навчанні молодших школярів та відповідних їм психолого-педагогічних причин. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням провідних методик, що сприяють вирішенню цієї проблеми в сучасній початковій школі.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Вчителю про дітей, які мають труднощі в навчанні / В. Бондар // Початкова школа. – 2011. – № 10-11. – С. 6-9.
2. Варга А. Коррекция нарушений общения у младших школьников в игровой группе / А. Варга // Семья в консультации / под ред. А. Бодалева., В. Столина. – Москва : Педагогика, 1989. – 424 с.
3. Васьківська С. Навчати вчитися або як допомагати молодшому школяреві в навчанні / С. Васьківська // Початкова школа. – 2012. – № 6. – С.10-12.
4. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Методичний посібник присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні / Т. Ілляшенко. – Київ : «Видавництво «Початкова школа», 2003. – 128 с.
5. Каган В. Формы школьной дезадаптации / В. Каган // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 91.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори. – В 5 т. – Т.5. / В. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – 612 с.

The problem of junior pupils' learning difficulties does not lose its actuality over the years. Primary education is an important stage of children's learning and development, as at this stage the basic knowledge of the mother tongue, mathematics, and natural science is formed which provides the successful study in primary and secondary school. It is also produced the ability to learn; the mind and meaningful to the subsequent life personality traits are formed. In teaching it is known the so-called problem of the fifth grade, that is the aggravation of school exclusion of pupils who have just started studying in primary school, the

most obvious related to the problem of the primary school where the accumulated shortcoming of learning and development of children persist. Staying hidden for the time being, they become apparent clearly when coming to primary school. And here the possibility to correct these flaws are rather limited because the time is lost and we have to admit that children who did not use opportunities of studying and the development in primary school are likely to lose a lot in further social labour adaptation. The subject of this article is dedicated to the problems of organization of the only system of the remedial help to such children.

The article analyses the problem of difficulties in teaching primary school children. The essence of the concept of school exclusion is examined. Ways of overcoming the failure of pupils in the process of study in primary school are defined. It is formulated and proved the own view on the problem in primary school. It is shown the pedagogical appropriateness no opposition for children with mental retardation and children «at risk». Typical reasons that cause difficulties of these children in studying are observed, and on this basis it is offered to distinguish separate groups among them. The conditions necessary for correcting their learning and development, the recommendations on psycho-pedagogical study of these children are provided.

Key words: junior pupils, learning difficulties, school exclusion, school failure.

УДК 373.3.016:821.161

Галина Ткачук
Halyna Tkachuk

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ І МІСЦЕ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

ROLE OF A PEDAGOGUE AND CHILDREN'S BOOK IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY

У статті розкриваються проблеми засвоєння вихователем-педагогом ДНЗ положень теорії та методики формування дитини-читача; методично-організаційної моделі заняття з дитячою книжкою; порушена проблема наступності і перспективності між дошкільням і початковою школою; проблема неперервності літературної освіти.

Ключові слова: дошкільня, педагог-вихователь, дитяча книжка, її типове оформлення, дидактична казка, куточок читача, дитяча творчість, мовленнєва діяльність, професійна культура.

Дошкільня – особливий період у житті дитини. Його вплив на становлення й розвиток особистості малюка є беззаперечною потребою в реалізації можливостей і самовизначенні свого власного «Я».

Психологічне усвідомлення «Я»-дошкільника – складна сфера, потребує виваженого підходу з боку педагога – вихователя, його педагогічної творчості. Звідси, основні напрями роботи вихователя полягають у тому, щоб допомогти дитині у визначенні свого статусу в колі однолітків, навчити встановлювати з ними контакти, виховувати здатність оцінювати життєві ситуації, вчити стримувати вияви негативних емоцій, поступатися, запобігати конфліктам.

Ученими визнано, що дошкільний вік є одним із творчих періодів у розвитку дитини. А тому її не варто переобтяжувати заборонами. Дитина має почувати себе вільною, мати свободу і діяти так, як вважає за доцільне, вільно використовувати іграшки, матеріали, проте не за рахунок інших.

Для творчого розвитку дітей вихователь-педагог має подбати про створення належної матеріальної бази, розвивального дидактичного середовища, у якому будо б комфортно усім дітям, де б панувала особлива атмосфера емоційного задоволення від їх активності, набуття нових знань не пасивно, а в процесі практичної діяльності.

Безперечно, таким середовищем на сьогодні вже є: телебачення, комп'ютер, телефони, відеоігри, відеофільми тощо. Книжка стала не популярним способом проведення дозвілля, не основним джерелом інформації. Адже легше натиснути певну комбінацію клавіш, прочитати ту чи іншу інформацію, пограти в ігри чи просто послухати музику. А в цей час колись наші улюблені книжки припадають пилом. І постає проблема: хто, коли і як має сприяти поверненню книжки у дитяче спілкування?

Відповідь беззаперечна: сім'я, громадськість, дитячий заклад, школа, бібліотека. А звідси і основна проблема – формування читача на початковому етапі його розвитку. Ось чому вихователь-педагог має любити і цінувати дитячу книжку, уміло добирати такі інтерактивні форми і методи, які б заохочували ініціативу дітей до пошуку, потребували вміння міркувати над запитаннями, уміло створювати ситуації успіху.

У дошкільному закладі діти опановують систему елементарних знань, виробляють певні вміння й навички в обсязі, передбаченому чинною програмою. Навчання у дитячому садку є важливою передумовою успішного навчання у школі, бо саме тут мають формуватися основи навчальної діяльності.

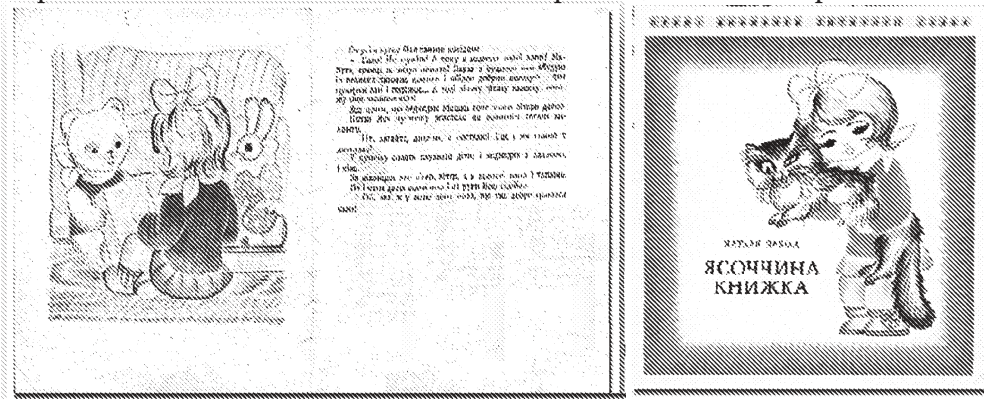
Навчальна діяльність – це цілеспрямований процес розвитку пізнавальних здібностей дітей, це самостійна робота дитини над засвоєнням знань, умінь та навичок, опануванням способами дій. Вона буде успішною тільки за активної участі вихователя та дітей у ній. Провідна роль, безперечно, буде належати вихователю. Адже він повідомляє новий матеріал, допомагає дитині зрозуміти поставлене завдання, стимулює здатність вибрати шляхи і засоби для його реалізації та критично оцінити свої дії та досягнення.

Вихователь має будувати заняття так, щоб вони переважно концентрувались на цікавих іграх-діях, які б заодно активізували пізнавальну діяльність малюків та впливали на розвиток самостійного мислення.

Та найскладнішою, на наше переконання, є робота над формуванням умінь читати, читати-розглядати книжки, сприймати їх як свого співбесідника, що сміливо і впевнено поведе їх країною знань.

Мета статті: розкрити роль і місце дитячої книжки у формуванні особистості дошкільника; висвітлити особливості теорії і методики роботи з дитячою книжкою у дошкільників; запропонувати організацію і структуру заняття з дитячою книжкою, вміння створювати розвивальне читацьке середовище.

Ось чому так важливо вихователю вдуматися і засвоїти основні положення теорії та методики формування дитини-читача, зуміти перебудувати свою свідомість і прийняти умову як факт, що при цьому матеріалом, об'єктом має бути тільки дитяча книжка у типовому оформленні. Підкреслюємо, саме книжка, а не окремий текст чи епізод з неї. Водночас дошкільнят слід постійно спонукати до багаторазового звернення до однієї і тієї ж книжки, до слухання одного і того ж тексту. Бо саме з цього моменту починається залучення дитини до самостійного розгляду-читання, до вміння сприйняти книжку у її єдності форми і змісту, до засвоєння зв'язку між змістом книжки і її зовнішніми ознаками – типовим оформленням: ілюстрації на першій сторінці обкладинки, заголовок книжки, прізвище та ім'я автора.



Безперечно, спершу цей шлях дошкільнята крок за кроком проходять із вихователем – і не один раз. Причому педагог-вихователь нічого сам про книжку не говорить, він тільки ставить запитання: – «Чи може бути саме в цій книжці прослуханий твір? – Якщо може, то чому так думаєш?» Після цього своїми діями допомагає малюкам побачити уній те, що треба, – зіставити ілюстрації зі змістом, зробити здогад-припущення і дати відповідь з наведенням усіх доказів, детально розглянути ілюстрації до прослуханого твору. Такі систематичні дії пробудять інтерес до дитячої книжки, потяг до її розгляду, спроби читати.

Керуючись думками Василя Сухомлинського, що «казка – це свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови...», вихователям радимо систематично використовувати дидактичні казки як засіб навчання. Ними можуть бути авторські, народні або власні, складені самими вихователями. Так, наприклад, познайомити дошкільнят з голосними звуками можна за допомогою гри-співу, матеріалом буде складена вихователем казка «У Лісовій школі», учителем в якій буде тітонька Сова, а учнями – навчання їжачок–Колька-Колючка, Зайчик-Вухань, Ведмідь-Набрідь, Лисичка-сестричка, Сорока-білобока, клоун–Боба, Барвіночок та малюки дитячого садка.

Вихователь: «Жила у лісі Мудра Сова» (показ ілюстрацій, іграшки). Всі її знали як особливу пташку, бо вона відрізнялась від інших пташок своєю уважністю, мудрістю, розумом і бажанням усім робити добро.

Одного разу, пролітаючи у лісі над галявиною, вона почула незвичайні звуки. Мудру Сову зацікавили ці звуки. Вона прислухалась (прислухайтесь і ви – закрийте очки, зробіть тишу) і почула такі звучання:

[a-a-a]; [e-e-e]; [u-u-u]; [i-i-i]; [o-o-o]; [y-y-y].

- Відкрийте очі. А тепер за мною самі проспівайте почуті звуки.

- Як вони вимовляються? (протяжно, легко, мелодійно, ніжно, ласкаво...).

- Ці звуки називаються голосними, їх можна співати. Давайте, дівчатка, поколишемо вашу улюблену «Ляльку» і проспіваетмо: [a-a-a] (з різним настроєм). А ви – хлопчики «поскачіть» на конику зі співом: [o-o-o]. Тепер всі разом передайте шум холодного вітру: [y-y-y].

- Зайченятко-Вухань підняло лапку і промовило: «Порадьте мені, будьте ласкаві, як не забути ці пісеньки, і вдома заспівати мамі (бабусі, братику, сестричці)?» Інші діти теж цього захотіли.

- Сова: ви ці звуки зобразіть на малюнку у вигляді таких фігурок (букв): А Е И І О У. Думаю, що можна скористатись і буквами-трафаретами тощо.

Тоді, коли настане час знайомитись з буквами, що позначають приголосні звуки, наприклад М-[м], [м']чи Б-[б], [б'], діти знову пробують проспівати ці звуки. Та нічого не виходить, лише бубоніння, мичання, мугикання.

- Як вийти з цього становища? У кого просити допомоги? (Так, у голосних). І тут запропонувати гру «Жива азбука». В одного учня у руках буква Б, а голосні швиденько підбігали до Б та всі разом співали такі пісеньки: Ба-Бе-Би-Бі-Бо-Бу, а тоді Бу-Бо-Бі-Би-Бе-Ба. Цю гру можна ще називати «Вертушка», «Крутілочка», а може «Дидактичне коло». Як от : вихователь виставляє на набірному полотні картки з буквами: С М Р В Н і просить:

- Попробуйте скласти слова з цими буквами.

- Діти: Ні, не можна скласти слова. Не вистачає голосних букв.

- Давайте добавимо букви: А, О, И, І, Е.

- Діти (активізувались): сир, сом, сам, син, сіно; Рома, рама. Рис, рів та ін.

- Вихователь: Давайте складені вами слова будемо вимовляти частинками з легеньким постукуванням:Ро-ма, Во-ва, но-ра, Ні-на, рис, мир, син, сам.

- Чи всі слова ділились на частинки?

- Ні, не всі. Щось не виходить.

- Де шукати вихід? – Хто здогадався?

- Хлопчик: Знаю, у голосних.

- Так, так. Голосні утворюють склад.

- Дівчинка: Я здогадалась: слова з однією голосною складаються з однієї частинки, а з двома – дві частинки.

- Хлопчик: А якщо у слові буде аж три голосних, то і частин буде три.
- Молодці. Уявіть, що наша Марина заблукала у лісі, деś відійшла від групи. – Що робитимемо?
- Покличемо.
- Давайте, всі разом: Ма-ри-но!.. (Можна вимовляти групами, парами).
- Спробуйте і покличте: Наталю, Романа (На-та-лю!.. Ро-ма-не!..).
- Вихователь: А тепер уявіть себе на стадіоні. Ви вболівальники. Хлопчики грають у хокей. Давайте підтримаємо нашу команду і чітко проскандуємо: Шай-бу!.. Шай-бу!.. Шай-бу!..
- То як називаються ці частинки?
- Хором: склад.

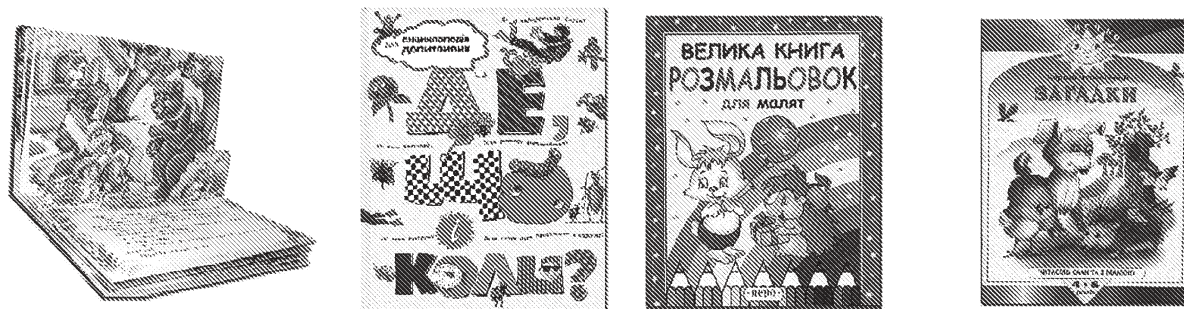
Згодом склади, каже вихователь, почали ходити в гості один до одного, об'єдналися і утворили окремі слова: *ма-ма, та-то, Ма-ша, Да-ша, Са-ша, Де-нис, Ма-ри-на* (кількаразові промовляння зі співом, постукуванням в такт, з рухами головою і руками).

Тепер уже стало дітям веселіше. Вони залюбки складали слова, ділили їх на частинки (склади), вимовляли з певним наголосом, пробували викладати їх фішками. А далі і окремим словам стало тісно, їм хотілось про щось чи про когось розповідати: «Мій котик Мурзик», «Моя лялька», «Мій Дружок», «Зустрів Їжачка», «Побачив білочку», «Троянда розцвіла», «Іди-іди дощику», «Зимонько, потруси сніжком», «Весняний хоровод» тощо. Малюкам подобається творити свої казкові оповіді. Вони вносять у них щось своє, своє особливе бачення, вказують на деталі, багато чого домислюють своєю уявою, пізнанням навколишнього.

Ось саме тепер настав момент з'явитися чарівнику-вихователю з дитячими книжками: великоформатні, середньоформатні, книжки-«малюки», фігурні, книжки-іграшки, книжка-театр, книжки-розмальовки та створити «куточок читача».



Мал.1. Фігурні книжечки «Маленькі чарівники» «Собака Кіт Кішка Курочка»



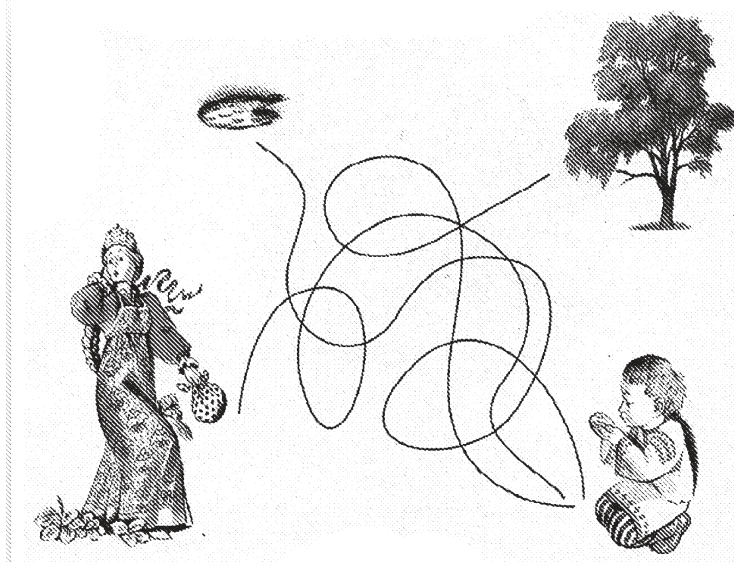
Мал.2. Книжка-театр «Лисиця та Заєць»

Мал.3. Енциклопедія «Де, що і коли?»

Мал.4. Книжки-розмальовки

«Куточок читача» – це спеціально обладнане місце для популяризації книжки. Вихователі дитячих садочків проявляють велику творчість, створюють найрізноманітніші за формою, назвою і змістом «куточки читача». Книжечки є доступними кожній дитині. Дітки самі стараються підтримувати порядок у «будиночку книги».

Створене вихователем таким чином розвивальне предметне середовище надає можливість кожній дитині вільно спілкуватись, об'єднатись у малі групи, навіть «усамітнитись», вибрати власний шлях діяльності щодо своїх інтересів, нахилів і можливостей. Таке поєднання і самостійне спілкування з книжкою, як доказує наука, єдино надійна основа розвитку у дітей переддошкільного віку полюбити книгу і самостійне читання, знайти у книгах друзів, які допоможуть у майбутньому жити і творити свій маленький світ, проявити індивідуальне «Я».



Мал.5. Знайди стежку, яка приведе братика Іванка до копитця з водою

Саме в цьому вбачаємо створення єдиної системи безперервної літературної освіти, стартовим відліком якої має стати дошкільня. Основними ж творами для дітей дошкільного віку мають бути найкращі зразки українського фольклору: колискові пісні, забавлянки, скоромовки, колядки, щедрівки, посівалки, веснянки, пісні-ігри, сюжетно-рольові ігри, загадки, прислів'я, приказки, казки, короткі оповідання морально-етичного змісту та ін. Вихователям рекомендуємо створювати читацьке коло, вміння слухати і відтворювати зміст прослуханого з допомогою ілюстрацій, вивчення напам'ять, відгадування загадок, пробувати інсценізувати окремі уривки творів. Все це разом сприятиме формуванню інтелектуально-емоційної сфери дошкільника, його моральних основ як слухача-глядача та виконавця певної ролі.

Методично-організаційна структура занять з дитячою книжкою – це постійна творчість вихователя-педагога, це цікаві й нестандартні засоби і форми роботи. Традиційною формою дитячої діяльності буде гра, а допоміжними – малювання, ліплення, конструювання, спів, танок, інсценізація, «оживлення», розігрування сценок тощо.

Реалізація завдань роботи з дитячою книжкою має здійснюватись за особистіснозорієнтованою моделлю (технологією). За цією моделлю увага буде зосереджуватись на підтримці індивідуальної активності дитини, на її праві власного вибору діяльності, її інтересів і можливостей.

Структура заняття буде гнучкою і варіативною. Тут варто поєднувати розвиток умінь читати із слуханням і розумінням (аудіювання), розвиток зв'язного мовлення із говорінням, розуміння змісту прослуханого з елементами «оживлення», інсценізації, гри-пісні тощо.

Наведемо зразок такого заняття з дитячою книжкою.

«Ріпка» (українська народна казка в обробці І. Франка).

І. Підготовча робота до слухання казки.

- Діти, схиліть голівки і закрийте очі. (У цей момент вихователь відкриває завісу дошки чи «куточок читача» з ілюстраціями до улюблених казок).
- Підніміть голівки, відкрийте очі.
- Як думаєте, що ми будемо робити? (слухати казку).
- Так-так, вмощуйтеся зручненько, слухайте уважненько і запам'ятовуйте, хто і як відзначився у нашій казці.

II. Виразне читання вчителем казки «Ріпка».**III. Колективне відтворення змісту прослуханого з опорою на ілюстрації.**

Зваживши на вік дітей, роботу на відтворення змісту прослуханого варто провести «за вихователем-педагогом».

- «Я почну, а ви мені допомагайте», – каже учитель.
 - Дід посадив що? (На дошці появляється трафарет-аплікація. Діти хором продовжують – ріпку). Повторіть це речення за схемою: |_____| _____. Яке перше слово? (Друге? Третє?).
 - Виросла ріпка... (велика). Пора її... (рвати).
 - Пішов дід... (у город). Не може вирвати ріпку.
 - Кличе дід кого? (бабу Марушку). Побудуйте схему цього речення (|_____| _____. Не можуть вирвати ріпку.
 - Кличе баба Марушкакого? (дочку Мінку). Попрацюйте в парах – покликайте дочку Мінку.
 - Ще кого кликали на допомогу? (Трафарет – аплікація – коротка відповідь).
 - Останньою допомогла вирвати ріпку хто? (Мишка-Сіроманка).
 - Ось і казці кінець. Вирвали ріпку. А допомогла... (дружба).
- Так, так – у гурті – сила. Це і є головне у казці.

**IV. Розгляд дитячої книжки**

- Що зображено на першій сторінці (проводжу рукою) обкладинки? (Велика ріпка. Дідусь починає виривати ріпку.).
 - Яка назва книжки? Хто допоможе прочитати? (Той, хто вміє читати прочитує: «Ріпка». Робиться графічне зображення назви книжки: |_____|.) Повторіть назву книжки і казки.
 - А на цій ілюстрації (книжка розглядається посторінково) кого зображено? Що він робить? Давайте хором покликаємо бабу Марушку: «Ходи, бабусю, не лежи, мені ріпку вирвати допоможи!»
 - Що і кого зображено на цій ілюстрації? (Дід і баба не можуть вирвати ріпку. Баба кличе...).
 - Давайте всі разом покликаємо дочку Мінку: «Ходи, доню, не біжи, нам ріпку вирвати допоможи!»
- За аналогією книжка розглядається до кінця. Останню картинку варто «оживити» (за аплікаціями): «Упала ріпка на діда Андрушка, дід на бабу Марушку, баба на дочку Мінку, дочка на собачку Хвінку, собачка Хвінка на кицю Варварку, а мишка – шуст у шпарку».

V. Підсумок заняття

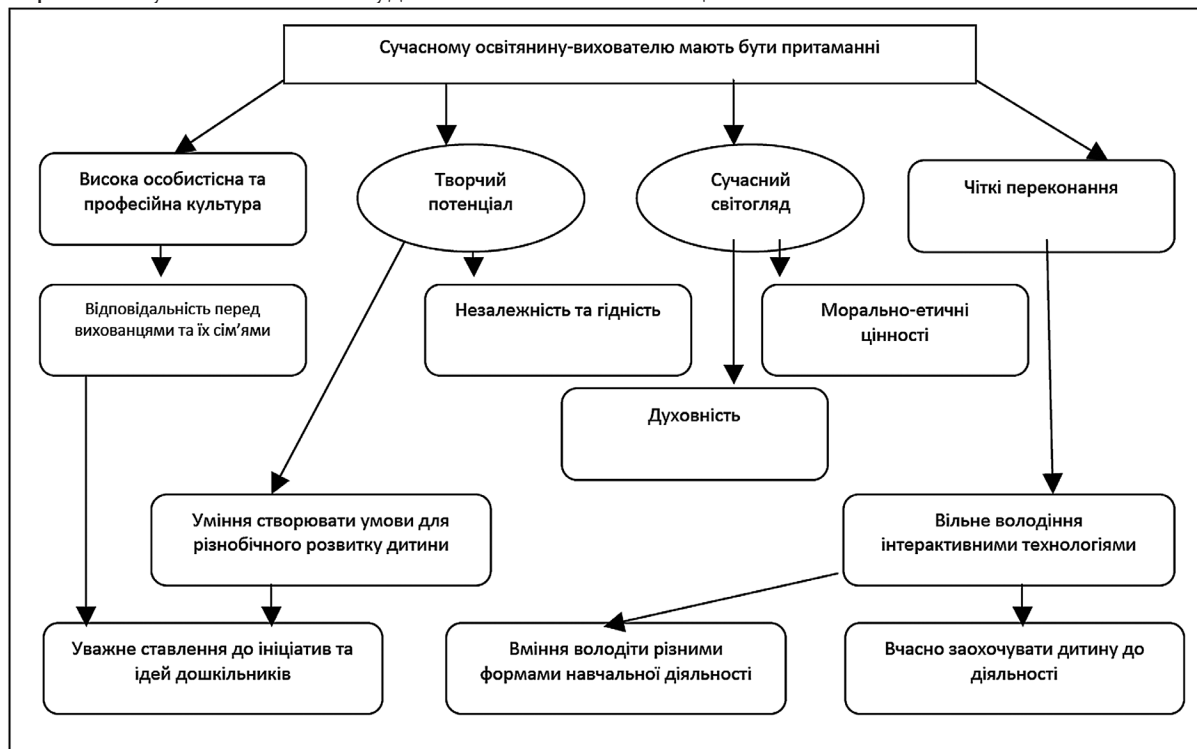
- Сьогодні ми з вами побували у казці. А слухали казку «Ріпка» із книжки (ще раз демонструється книжка «з руки»). Книжка – джерело знань, вона поведе нас ще не в одну казку. Книжка поведе нас у «Країну знань». Разом з нами мандруватимуть казкові персонажі (ілюстрація малюнками чи трафаретами) Буратіно, Барвінок, клоун Боба, мудра тітонька Сова, Їжачок-хитрячок, Зайчик-побігайчик та інші.

Для підвищення ефективності педагогічного процесу і розвитку дитячої творчості радимо:

- Спочатку сідайте читати книжку разом з дітьми; читайте вголос і виразно.
- Правильно і зрозуміло формулюйте запитання за змістом прочитаного.

- Запропонуйте переказати те, що прослухали.
- Перші книжечки мають бути короткі за змістом, близькі до дитячого світобачення, якісного друку, красиво та яскраво проілюстровані.
- У змісті книжки має бути позитивний герой-ровесник, близький і зрозумілий, який спонукає до наслідування.

Час потребує педагога-новатора, здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, творчо змінювати віджиле новим, виробляти у собі виважені судження та об'єктивні оцінки.



Отже, якщо педагог-вихователю зуміє правильно організувати заняття з дитячою книжкою і використовувати різні види діяльності в групі, то дошкільнята полюблять книгу, набудуть індивідуального читацького досвіду для успішного навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / О.Я. Савченко. – Київ : Радянська школа, 1982. – 176 с.
2. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников / Н.Н. Светловская. – Москва : Педагогика, 1980. – 125 с.
3. Скрипченко Н.Ф. Читання – віконце у світ / Н.Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1995. – №12. – С. 14-18.
4. Ткачук Г.П. Підготовка майбутніх класоводів до проведення уроків позакласного читання / Г.П. Ткачук // Початкова школа. – 1995. – №12. – С. 38-40.
5. Ткачук Г.П. Теоретико-методичні основи становлення типу правильної читацької самостійності : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. Вип. V / Г.П. Ткачук. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2003. – С. 85-88.
6. Ткачук Г.П. Читання-розгляд як системний метод формування культури читацької діяльності учня / Г.П. Ткачук // Початкова школа. – 2009. – №10. – С. 7-10.
7. Ткачук Г.П. Методика позакласного читання у початкових класах : Навчально-методичний посібник / Галина Ткачук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2014. – 264 с.

The article deals with an unexplored problem of forming the personality of 'I'-preschooler by means of children's books. The author of the article analyses the role of the pedagogue whose task is using a book to help a child identify his / her status among the peers, form the ability to establish contact with them, and restrain displays of negative emotions. It has been emphasized that the work with children's books must be organised by the personality oriented model and the lesson is to be based on the development of a child's individual activity, her interests and abilities.

The attention is focused on the main principles of the theory and methods of formation of a child-reader.

The particular attention is paid to the fact that the main object is only the children's book decorated in a typical way: the author, picture, and the title of the book. It has been indicated that this moment is the beginning of a child's involvement to independent examination-reading (the leading method), the ability to perceive the book in the unity of its form and content, and to master relationships: the illustration on the front cover, the title of the book, the author's name and surname which provide the anticipation of the content of the book, the theme of the lesson.

The author gives methods and organization structure of the lesson with a children's book, suggests interesting and innovative means and ways of work to differentiate between the concepts of «a sound», «a word», «a sentence», «a text»; to comprehend the heard text; to form the ability to give full answers to teacher's questions; to remember some words, phrases, poems, tongue-twisters, songs-games, dances.

The author makes the conclusion that current education needs a teacher-innovator able to realise progressive ideas in his activity, to use innovations and invent something useful and necessary, to change something old by new.

Key words: preschooling pedagogue-educator, children's book, its typical design, didactic tale, reader's corner, children's creativity, speech activity, profession culture.

УДК 371.37.015.3+372.36

Наталія Трофайла
Nataliya Trofayila

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

FUTURE EDUCATORS TRAINING FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC THOUGHT

У статті висвітлено та теоретично обґрунтовано проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Розглянуто сучасні підходи до дошкільної освіти в сучасній педагогічній науці. Розкриваються професійні функції та сучасні вимоги до вихователя дошкільного закладу. Проаналізовано дисертаційні роботи з проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів та подано авторське тлумачення поняття «підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку».

Ключові слова: підготовка, вихователь, діти дошкільного віку, емоційний розвиток дітей, професійна підготовка, емоції.

Стрімкий розвиток суспільних перетворень, активне впровадження нових наукових винаходів у життя соціуму суттєво вплинули на вимоги, що висуваються перед освітніми системами. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта на найближчу перспективу вважає за свій пріоритет уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що зможуть задовольнити потреби інформаційного суспільства та здатні підготувати молодь до виконання нових завдань у майбутньому. Ситуація сьогодення диктує необхідність нових підходів до підготовки педагогів, здатних швидко адаптуватися до змін, психологічно освічених щодо специфіки

взаємодії з людьми. Як зазначає С. Ніколаєнко, «в Україні на сучасних законодавчих засадах функціонує досить розвинена та розгалужена національна модель освіти, яка за багатьма кількісними та якісними показниками не поступається рівню розвинених країн світу і є конкурентоспроможною в європейському освітньому просторі» [7].

Якість підготовки спеціалістів в умовах сучасного вищого навчального закладу визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме:

- вимогами Болонської угоди до якості освіти;
- атестаційними та акредитаційними вимогами;
- вимогами споживачів освітніх послуг;
- застосуванням систем менеджменту якості в галузі освіти;
- політикою держави у справі широкого запровадження ринкових механізмів в освіті;
- зростаючими вимогами персоналу ВНЗ до якості організації освітнього процесу [6, с. 24].

Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку є неперервним і тривалим процесом, досить багатоаспектна і багатогранна. Сучасні дослідження, що розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в докторських та кандидатських дисертаціях, зокрема: теоретичні і методичні аспекти ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (Л. Артемова), сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (А. Богущ, І. Рогальська-Яблонська), формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої освіти (Г. Беленька), фахова підготовка майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама), до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку (Л. Зданевич), музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах (Т. Танько), підготовка майбутніх вихователів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (Т. Поніманська), підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко), організація педагогічної практики майбутніх педагогів дошкільної освіти (М. Машовець), підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі (Н. Лисенко, З. Плохій), підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (І. Луценко). Аналіз в поданих дисертаційних роботах та наукових публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка вихователя до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, насамперед, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Метою статті є спроба теоретичного висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Ключовою фігурою навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу безперечно є вихователь, особисті якості, педагогічна майстерність та соціальна позиція якого формується в процесі фахової підготовки у ВНЗ. Процес підготовки та сучасні вимоги до вихователя, відображені у державних документах і законодавчих актах, і зумовлені процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі, що висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх вихователів, формування у них цілісного досвіду педагогічної діяльності, розвитку здатності до вияву творчого критичного мислення.

На сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатоаспектна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [9, с. 101]. Для успішного здійснення педагогічної діяльності майбутній вихователь оволодіває знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей [10].

Як наголошує Т. Поніманська, особистісно-орієнтована модель освіти ставить високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок виховання, особливо до уміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування. І тому, педагог повинен володіти такими якостями, щоб досягти високих результатів у вихованні:

- здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;

- здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;

постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності [10].

Підкресливши значущість професії вихователя, В. Кузь наголошував, що «кожний вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними інформаційними технологіями» [5, с. 13].

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативіно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [10].

Оновлення структури і змісту дошкільної освіти передбачає необхідність змін у змісті професійної підготовки та перепідготовки вихователів, які мають відповідати сучасним життєвим реаліям, класичним та сучасним науковим досягненням, узгоджуватися зі змістом Базового компонента дошкільної освіти.

Усе вищесказане дозволяє дійти висновку що, модернізація процесу професійної підготовки майбутніх вихователів пов'язана з переглядом її пріоритетів та вимагає оновлення і поповнення корпусу педагогічними кадрами нової генерації.

Треба зазначити, що для успішної діяльності з дітьми дошкільного віку з урахуванням особливостей їхнього емоційного розвитку вихователь дошкільного закладу має володіти певною сукупністю знань, умінь та навичок такої роботи, виховувати в собі позитивні особистісні якості.

Передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, можна виокремити:

1. Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

2. Виховну, яка реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.

3. Конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

4. Діагностичну, яка полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні корегуючих методик.

5. Координуючу, яка забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї [11]. Отже, проблема підготовки майбутніх вихователів, урахування індивідуальних особливостей дітей

дошкільного віку зумовлює гостру необхідність підготовки студентів факультетів дошкільної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхнього емоційного розвитку.

Враховуючи важливість професійної підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, вважаємо за необхідне подати аналіз поняття «професійна підготовка».

З одного боку, «Професійна підготовка» тлумачиться як, «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [3, с. 262]. З іншого боку професійна підготовка визначається як «система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до діяльності» [13].

На думку В. Сластьоніна, професійну підготовку слід розглядати як цілісний процес, що функціонально спрямований на досягнення визначеної мети і включає формування в майбутнього педагога професійно-педагогічних умінь і навичок, виховання певних професійних якостей та цінностей особистості [12].

Як стверджує Л. Зданевич «професійна підготовка майбутнього вихователя» – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування у майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [4].

Найбільш ґрунтовне і концептуальне тлумачення поняття «професійна підготовка» майбутнього педагога пропонує О. Абдулліна характеризуючи зміст педагогічної підготовки, як систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, які необхідні для здійснення професійних функцій вчителя. Особливий інтерес, на наш погляд, заслуховують вимоги до педагога, які висуває дослідниця: добре володіти теоретичною та практичною підготовкою, педагогічним тактом, знати основи педагогіки, психології і методик, безперервно поповнювати свої знання, вдосконалювати свою педагогічну майстерність, любити і поважати дітей в поєднанні з високою вимогливістю до них [1].

За визначенням С. Петренка «професійна підготовка – процес оволодіння знаннями та уміннями; сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь; здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [8].

Для нашого дослідження важливою є думка Н. Гавриш, яка вважає, що удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти має здійснюватися в єдності з його особистісним розвитком. Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі має включати не лише формування його фахової компетентності, а й спрямовуватися на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, формування вільної й відповідальної особистості педагога. Професійний розвиток є невід'ємною складовою особистісного розвитку майбутнього спеціаліста [2]. Отже, якість професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхнього емоційного розвитку залежить від ряду чинників, а саме: від правильно організованого освітнього середовища; змісту освіти; навчального процесу у вищому навчальному закладі; завдань галузі освіти (знання, вміння та особистісна позиція студентів).

Відтак, підготовку майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку ми потрактували як цілеспрямований процес у межах загальної підготовки фахівців дошкільної освіти, спрямований на формування та збагачення знань і умінь, що необхідні майбутньому фахівцю, задля ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя дітей.

Отже, підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку ще не була досліджена, хоча актуальність проблеми очевидна в сучасному освітньому просторі. Адже, підготовка вихователів дозволить створювати в дошкільних закладах емоційно та психологічно комфортні умови для виховання дошкільників, з урахуванням специфіки розвитку особистості дитини відповідно до її емоційного розвитку в процесі соціалізації. Наголосимо,

що нечисленні дослідження, присвячені підготовці фахівців дошкільної освіти в навчально-виховних закладах, та недостатня орієнтація системи навчання і виховання дітей, яка склалася в закладах освіти, зокрема, неврахування вікових особливостей у процесі емоційного розвитку, зумовили потребу у вивченні проблеми готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, що і є перспективою подальших розвідок у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учеб. пособ.] / О.А. Абдуллина – Москва : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Гавриш Н.В. Болонські ініціативи професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. – С. 5.
3. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Відкритий урок: розробки, технології, досвід – 2005. – № 9-10.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Зданевич. – Житимир, 2014. – 44 с.
6. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В.Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28-35.
7. Лігум Ю.С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір / Ю.С. Лігум // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – Київ : Педагогічна преса, 2011. – № 2 (71). – С. 22-27.
8. Ніколаєнко С. Концепція розвитку освіти в Україні / С. Ніколаєнко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 9.
9. Петренко С.А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.А. Петренко. – Київ, 2007. – 293 с.
10. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : [монографія] / Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, З.Н. Борисова та ін.; [за заг. ред. І.І. Загарницької]. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
11. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
12. Починок Є.А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів / Є.А. Починок // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 7 (126). – С. 41-43.
13. Сластьонин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В.А. Сластьонин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
14. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.

Current requirements for the teacher and the process of his preparation are reflected in public documents and legislation. The process of intensive information society's mobilization capacity of the system of self-education in higher education demands the quality of future teachers training, forming their integral experience of educational activities. Today the training of future specialists of preschool education is regarded by scientists as multifactor structure, whose main task is the acquisition of personal meaning of each student's activity, the formation of professional excellence, constant growth of the interest to the work with children and their parents. A key figure in the educational process is a kindergarten teacher, his personal qualities, pedagogical skills and social position. For successful work with pre-school children teacher should have a certain amount of knowledge and skills of such work, cultivate his positive personal qualities. In this article we have tried to reveal the professional features and modern requirements for a pre-school teacher. The article deals with the problem of training specialists of pre-school education to emotional development of pre-school children. Modern approaches to pre-school education in current

pedagogical science are considered. The author analyzes the problem of future educators training and defines the concept of «future teachers training to the emotional development of preschoolers». Summarizing the results, it was concluded that, the research training of future educators for educational activities, training of future teachers to the emotional development of pre-school children has not been investigated, although the urgency of the problem is obvious in modern educational space. Therefore, the success of the implementation of training future educators for emotional development of pre-school children depends on the determination of optimum system of interconnected basic views on the process of preparation, taking into account changes based on the strategic goals of professional training and patterns of the learning process. It has been emphasized that numerous studies devoted to pre-school education and the lack of orientation of training system and parenting prevailing in educational institutions, including ignoring of age characteristics during children's emotional development, led to the need of studying the problem of preschool children's emotional development, which is the prospect of further research in this area.

Key words: education, teacher, pre-school children, the emotional development of children, training, emotions.

УДК 373.2.016:75

Ольга Федій

Olha Fedii

АГОГІЧНА ФУНКЦІЯ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ДИТИНОЮ ОСНОВ «МИСТЕЦТВА ЖИТТЯ»

AGOGIC FUNCTION OF AESTHETICAL THERAPY IN THE PROCESS OF CHILDREN'S MASTERING THE FUNDAMENTALS OF THE «ART OF LIFE»

У статті обґрунтовуються методологічні засади естетотерапії у світлі сучасних людинознавчих наук. Висвітлено концептуальні складові організації естетотерапевтичного навчально-виховного простору в дошкільній та початковій ланках освіти як стартових щодо усього подальшого агогічного супроводу людини в освіті.

Ключові слова: естетотерапія, агогіка, агогічна функція, «мистецтво життя», дитяча творчість.

Теоретико-психологічний аналіз засад особистісно-креативного підходу в освіті виявляє низку деструктивних чинників, зокрема внутрішньо-особистісні конфлікти різноманітного походження та психічні захисти, які ускладнюють реалізацію креативного потенціалу індивідуальності, знижують продуктивність засвоєння дитиною навчального матеріалу. Такий стан справ пояснюється, з одного боку, недостатньою розробленістю особистісно орієнтованих креативних освітніх методик дошкільної та початкової ланок освіти, хоча саме такі підходи спроможні забезпечити гармонійний розвиток та розкриття особистісного, творчого потенціалу учасників педагогічного процесу як основи подальшої продуктивної спільної діяльності. З іншого – слабкою теоретико-методологічною базою малорозвиненої в нашій країні галузі психолого-педагогічних знань – естетотерапії. Відтак, стає актуальною необхідність розробки теоретико-методологічних засад естетотерапевтичного підходу до організації сучасного освітнього середовища, у якому в психологічно комфортних умовах відбуватиметься формування і розвиток творчої особистості дитини, здатної відчувати себе повноцінною та щасливою у своєму житті.

Проведене дослідження стану розробленості проблеми подолання негативної дії асоціального, екологічно-деструктивного та бездуховного інформаційного поля на сучасну дитину та рівня соціального попиту на розвиток креативного потенціалу сучасного носія та примножувача культурно-історичних цінностей суспільства дозволило виділити дві системи протиріч у сучасному педагогічному процесі. До таких протиріч слід віднести:

- недостатню науково-педагогічну розробленість особистісно-креативних підходів до формування й самореалізації індивідуальності в освітньому просторі – та сучасний стан надзвичайної потреби суспільства у психічно здорових, духовно розвинених, творчих фахівцях з різних сфер людської діяльності;

- дисгармонізацію, емоційно-духовне й естетичне збіднення нинішнього соціально-економічного життя – та величезний естетотерапевтичний потенціал традиційних засобів педагогічної дії, що вже мають достатню розробленість на рівні самостійних психотерапевтичних методик (ігрових, казкових, мистецьких, природознавчих тощо).

Відповідно до цих двох систем протиріч виокремлюємо системні елементи педагогічного процесу, що здатні вирішити названі вузлові проблемні моменти: по-перше, особистісно орієнтовану гуманістичну парадигму освіти, як таку, що несе в собі ідею абсолютної самоцінності людської особистості; по-друге – естетотерапевтичну змістову складову процесу організації освітнього простору дошкільної та початкової ланок освіти як стартових етапів організації усїєї освітньої діяльності особистості впродовж життя. Слід зауважити, що ці системні елементи мають тісний взаємозв'язок, оскільки обидва визнають вихованця головною цінністю освітнього процесу, а роль педагога при цьому полягає у спрямуванні освітнього процесу на гармонійне, естетично-комфортне входження дитини у світ цінностей, без примусу зовні, через ідентифікацію власної особи із загальнолюдськими цінностями та її творче самовизначення в освітньому та життєвому просторі, формування в неї такої життєво важливої компетентності як володіння основами «мистецтва щасливого життя».

Стає доцільним вивчення теоретико-методологічних засад естетотерапії у її зв'язку з провідними гуманістичними ідеями особистісно орієнтованої педагогіки та визначення основних положень естетотерапії як сучасної агогічної системи гуманістично спрямованих, «людинозберігаючих» складових психолого-педагогічної дії на індивідуальність дитини.

Мета статті – з'ясування сутності гармонізуючого, естетотерапевтичного впливу на дитину дошкільного та молодшого шкільного віку в епоху інформаційного суспільства, теоретико-методологічне обґрунтування агогічної функції естетотерапії в процесі становлення сучасної особистості.

Педагогіка, як «мистецтво ведення дитини за собою», виникла значно пізніше ніж в людському суспільстві з'явилося те, що вивчає педагогіка – виховання. Починаючи з ХХ століття, зокрема з розвитком інших людинознавчих наук (фізіології, психології, педагогічної соціології, андрагогіки тощо) все більш стає зрозумілим, що кваліфікованого педагогічного керівництва потребують не лише діти, але й дорослі. Відтак, процес виховання визнається необмеженим у часі та у віці учасників педагогічного процесу. Не менш важливим стає вивчення сутності цього процесу та виявлення його стратегічних цілей. У контексті цього викликає схвалення наукова позиція Б. Бім-Бада, який пропонує виокремити таку галузь дослідження виховного процесу як агогіка – теорія і практика удосконалення людини, її здібностей, пізнання та мистецтва щасливого життя, що відбувається у процесі освіти, виховання та навчання [2, с. 3]. У цьому розумінні агогіка це не тільки назва науки про виховання, освіту та навчання людини, але й власний центральний, найбільш важливий і характерний її концепт, який окреслює основну мету педагогічного процесу вцілому, а саме – зробити людину щасливою у її власному житті.

Величезним гармонізуючим потенціалом у освітньо-виховному процесі відзначаються численні засоби естетотерапевтичного впливу на особистість.

Естетотерапія – це самостійна сфера інтегративного наукового знання про засоби та методи створення педагогом психологічно комфортного освітнього середовища, здатного

відновити природну гармонію сучасної людини з навколишнім середовищем, надати їй можливості щодо подальшого індивідуально-творчого саморозвитку. Естетотерапія несе в собі приховані інструкції щодо збереження цілісності й розвитку творчого потенціалу особистості, її духовного ядра [13, с. 8]. Відтак, за своєю акмеологічною, синергетичною суттю, естетотерапія є агогічним процесом.

Сутність використання естетотерапії в освітньому процесі дошкільного навчального закладу та початкової школи – це формування в дітей естетичної картини Всесвіту й адекватної природовідповідної системи різноманітних видів творчої діяльності шляхом оновлення психофізичного здоров'я вихованців та формування-підтримки в них почуття щасливого, повноцінного життя.

Двоаспектність сучасної проблематики педагогічної науки: необхідність збереження гармонійної взаємодії дитини з оточенням та створення умов для психоемоційного виживання дитини постіндустріального суспільства на засадах творчої самореалізації особистості обумовлюють дві основні групи завдань естетотерапії: створення умов психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі та науково-педагогічне забезпечення творчого самовираження дитини в перебігу навчально-виховного процесу. Розглянемо групи завдань естетотерапії як агогічного процесу у вимірах їх сучасної проблематики та стану науково-практичної розробленості.

Перша група завдань пов'язана з визначенням негативних чинників психологічної дії на особистість дитини, з вивченням механізмів дій та проявів деструктивних психоемоційних станів та пошуком найбільш ефективних засобів створення комфортних умов для учасників педагогічного процесу. Ключовою проблемою у вирішенні питання створення комфортних психолого-педагогічних умов освітнього середовища стає вивчення стану психоемоційної напруги, що її відчують суб'єкти педагогічного процесу, визначення основних дестабілізуючих чинників, які негативно впливають на самопочуття людини.

Особливо важливим у контексті означеної проблеми, стає питання загального культурного занепаду, яке вчені, в першу чергу, пов'язують з деструктивною за своїм характером філософією та естетикою постмодернізму та постпостмодернізму другої половини ХХ століття. Для цієї течії характерне досить примітивне, бездуховне тлумачення людської чуттєвості, яка, за Ж. Ліотаром, має бути спонтанною, розкутою, інстинктивною, тобто ніяким чином не підготовленою всім попереднім культурним розвитком до збільшення в ній людяності. «Постмодернізм старанно намагається повернути людство, особливо молодь, до первісного стану» [5, с. 182]. На засадах такої чутливості відбувається «аніمالізація» людини, що приводить її у стан дикунства. Створюється досить небезпечний для людської свідомості еко-соціально-інформаційний стан: потік негативної інформації, що обрушується на сучасну дитину, стає поза межним подразником, таким, що викликає перезбудження та зриви в роботі нервової системи дитячого організму. На фоні неправильного харчування та гіпервітамінозів у дітей розвивається незвична поведінка, що отримала назву девіантної (М. Сократов). У світлі глобальної проблеми інформаційно-психологічної безпеки суспільства, як стану захищеності громадян, окремих груп та соціальних прошарків, а також населення в цілому від негативних інформаційно-психологічних впливів, розробляються новітні філософські, соціальні та психолого-педагогічні концепції збереження та розвитку людської духовно-етнічної ментальної сутності. У вирішенні питання гармонізації взаємодії людини із навколишнім середовищем та її індивідуально-творчого розвитку на засадах особистісно орієнтованої філософсько-педагогічної парадигми на перший план висувається норма розвитку, еволюція етносу як норми «етнічного потоку», творчий потенціал нації, суспільства в цілому. Руйнівником цього потенціалу нерідко виступають соціальні віруси. Цей термін запроваджений відомим ученим А. Субетто. Це «певні зразки поведінки, що нав'язуються людині, суспільству, етносу

через свідомість шляхом інформаційного впливу. Вони руйнують природну, традиційну для даного суспільства еволюцію» [12]. Соціальний вірус, як негативний антигуманний та руйнуючий морально-духовні, індивідуально-творчі основи людського «Я», сучасний об'єктивний чинник суспільного розвитку поводить себе щодо соціуму вкрай жорстко, швидко відвойовує власні позиції. «По суті він паразит, що швидко розмножується, протестує проти суспільної програми суспільства, його традиційних засад, знаходить прогалини, демонструє негативні моменти та через це руйнує його» [4]. Розрізняють два види інформаційно-психологічного впливу: мимовільні впливи, що обумовлені технологічними режимами функціонування певних інформаційних систем (наприклад, електромагнітні випромінювання комп'ютерної техніки); навмисні маніпулятивні впливи з метою явного або прихованого спонукання до певних дій (наприклад, нейролінгвістичне програмування) [там само].

За даними дослідження Ю. Дрешер та Т. Ключенко, найбільш складними психотравмуючими ситуаціями, що потребують допомоги, є: розлучення в сім'ї або його загроза, хвороба, втрата родичів, страх, розчарування, тривога, хвилювання, конфлікти з оточуючими, особистісні конфлікти. Найбільш повною картина негативних дій навколишнього середовища представлена в дослідженнях сучасних вчених вальдорфської школи. Ними виділені такі чинники деструктивного впливу на особистість, що формується: телебачення та відео; комікси; перенавантаження органів чуття; раннє тренування інтелекту; комп'ютерні ігри; алкоголь та наркотики; душевні травми (пригніченість, поверховість, пасивність, відчуження між батьками, страх); розбещувальні дії; радіоактивне забруднення [3, с. 477-540].

За дослідженням кандидата медичних наук М. Сократова показаннями для проведення естетотерапії в умовах освітніх закладів є: проблеми емоційного розвитку, стрес, депресія, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність емоційних реакцій (60% сучасних дітей знаходяться в суміжних станах неврастенії, астенії, психастенії); емоційна депривація дітей, переживання дитиною емоційного відчуження та відчуття самотності; наявність конфліктних міжособистісних відносин, незадоволеність внутрішньосімейною ситуацією; підвищена тривожність, страхи, фобічні реакції; негативна «Я» – концепція, неадекватна самооцінка, низький ступінь самоприйняття; некоординований тремор різних м'язів (нервовий тик); асиметричні, некоординовані різкі рухи, тремор пальців рук; дисгармонічне, адіалогічне мовлення, у тому числі різноманітні дизартричні порушення; різні види порушення осанки, плоскостопість, змінення тону м'язів різного генезису, порушення опорно-рухового апарату [10]. Запропонована М. Сократовим класифікація показань для застосування засобів естетотерапії має лише медико-психологічний контекст і стосується двох основних проблем розвитку сучасної дитини: індивідуально-фізіологічної та соціально-психологічної. На нашу думку, варто вдатися й до філософсько-педагогічної проблематики, висвітлюючи проблеми та наслідки впливу досить поширеної на сьогодні авторитарно-бездуховної практики освіти, що призводить дитину до стану соціальної апатичності, агресивності, «обезлюдненості» у відносинах з педагогом та душевного дисбалансу стосовно бачення себе в майбутньому тощо. Перелік зазначених трьох основних груп показань щодо застосування педагогом засобів естетотерапії у професійній діяльності відображений у табл. 1.

Окремим питанням концептуально-методологічного базису естетотерапії у світлі особистісно орієнтованої гуманістичної парадигми стає філософсько-антропологічна проблематика відчуття та розуміння людиною стану індивідуально-психологічного комфорту, котрий часто окреслюється як людське щастя [1]. Комфортне самодостатнє самовідчуття себе в теперішньому часі досягається, за даними психологів, через отримання можливості спілкування з духовно близькими людьми, якими можуть стати батьки, друзі, кохані, колеги тощо. Основна складова комфортного, щасливого самовідчуття людини – відчуття своєї єдності з мікро- та макросоціумом, почуття єдності людського духу [1].

Таблиця 1.

Основні групи показань щодо застосування педагогом засобів естетотерапії

<i>Назва групи показань</i>	<i>Зміст показань</i>
ІНДИВІДУАЛЬНО-ФІЗІОЛОГІЧНА	Проблеми емоційного розвитку, фізіологічні відхилення, що пов'язані з певними захворюваннями опорно-рухового апарату та нервової системи
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА	Індивідуально-психологічні та соціальні особливості формування та розвитку особистості дитини
ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА	Агресивність у взаєминах з батьками, учителями та (або) однокласниками, низька мотивація навчання, байдужість до родинного та (або) шкільного соціального оточення та власного майбутнього, бездуховність, «затримка особистісного розвитку» (за Т. Зинкевич-Євстигнеевою) тощо

Іншою близькою до поняття «психологічний комфорт» науковою дефініцією є соціально-психологічне поняття «свобода». Це поняття можна трактувати як самостійну ознаку особистості та як особливий стан гармонізації відносин людини з оточенням. «Ми відчуваємо почуття комфорту, коли бачимо, що наші дії ефективні та безпечні. Ми відчуваємо себе вільними», – визначає поняття свободи та психологічного комфорту в усіх відомих теоретиків тілесно-орієнтованої психотерапії Р. Курц [6, с. 44]. Таким чином, необхідність створення психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі обумовлена агресивно-деструктивним впливом навколишнього середовища на сучасну людину.

Психологічно комфортне освітнє середовище спричинює творче самовираження учасників педагогічного процесу. Тому, друга група завдань спрямована на вивчення педагогом основ творчої діяльності як норми існування будь-якої особистості та психолого-педагогічних засад творчого самовираження, саморозвитку та самореалізації дитини в навчально-виховному процесі. Питання науково-педагогічного забезпечення творчого самовираження дитини у перебігу навчально-виховного процесу становить ключову, змістову позицію всього естетотерапевтичного впливу на людину у агогічному процесі розвитку її потенційних конструктивних можливостей.

Успішність вирішення цих питань сучасні вчені пов'язують із «психопедагогікою» (Е. Стоунс), «педагогічною психологією» (І. Зимня), «креативною педагогікою і психологією» (О. Морозов, Д. Чернілевський), «мистецькою педагогікою» (О. Рудницька), «арт-педагогікою та арт-терапією» (Л. Лебедева, Т. Зинкевич-Євстигнеева та ін.), оскільки сьогодні все сильніше виявляється синкретична єдність педагогічних, психологічних, естетико-філософських знань про природу й становлення людської індивідуальності. Педагогічна проблема формування творчого компонента особистості набуває мистецтвознавчого, естетико-психологічного контексту. Стає необхідною спроба вивчення теоретико-методологічних основ творчості як людського феномена, з'ясування особливостей організації психолого-педагогічного процесу формування сучасної творчої особистості та визначення основних засад розвитку активної життєвої позиції педагога та вихованця у світлі гуманістичних ідей естетотерапевтичної особистісно орієнтованої агогічної парадигми.

Наукові підходи до проблеми творчості мають досить широку палітру, що пояснюють ефектом «білої плями» у знаннях стосовно природи та механізмів цього людського феномена, який, по суті, є головною складовою особистісно-індивідуального «Я». «Принципова спонтанність творчого процесу з самого початку робить його невлотимим для природничо-наукових

експериментів» [8, с. 8]. Перша спроба вивчення наукової творчості була здійснена ще давньо-грецькими філософами. Аристотель пов'язує виникнення творчості з алгоритмом логічних умовиводів. Пізніше представниками асоціативної концепції у психології ця ідея модифікувалась у творчий синтез (В. Вундт) та творчі асоціації (А. Бен). Виділяють і інші акценти у проявах творчості: інтуїція, натхнення, осяяння, катарсис, інсайт, евристика (З. Фрейд, В. Келер, К. Бюлер).

Природу та сутність творчості і творчого потенціалу особистості, пов'язаних із діяльністю людини в різних сферах буття, розглядали українські філософи минулого та сьогодення: В. Андрущенко, М. Мокляк, І. Надольний, Г. Сковорода, Л. Українка, І. Франко, В. Шинкарук та інші. Феномен творчості досліджувався в працях психологів Б. Ананьєва, В. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лурії, Б. Теплова, Д. Узнадзе та ін. Психологічні засади творчості активно вивчаються сучасними дослідниками психології особистості: Н. Бехтеревою, Д. Богоявленською, Н. Вишняковою, І. Зимньою, О. Ніколаєвою, О. Морозовим, Д. Чернілевським тощо. Питання педагогічної творчості розглянуто в наукових працях В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Поташника, Р. Радченко, Р. Скульського та ін. Вивченню закономірностей творчого розвитку особистості в педагогічному процесі присвячено ряд дисертаційних досліджень останніх років в галузі педагогіки (М. Костенко, С. Сисоєва, Т. Сущенко, С. Хмельковська тощо), психології (О. Анісімов, Л. Іванцев та ін.) та соціальної філософії (В. Соловійов, І. Шпачинський та ін.). Д. Леонтьєв виокремлює три основні лінії в дослідженнях творчості. По-перше, творчість вивчається в її співвідношенні із здібностями, обдарованістю, талантом, інтелектом, дивергентним мисленням, розв'язанням задач. По-друге, творчість оцінюється як характеристика особистості, і постає питання про її особливості. По-третє, вона розглядається як діяльність у контексті життя. Вочевидь ставлячи перед собою різні завдання, дослідники приходять до неоднакових результатів [7, с. 214-223].

Численні дослідники намагалися сформулювати ту головну якість, ознаку будь-якої творчої особистості, котра закладена в основу здатності до творчості. При всьому різноманітті конкретних формулювань, всі говорять приблизно про одне й те ж саме: творча особистість – це вільна особистість; а вільна особистість – це особистість, яка здатна бути самою собою, відчувати своє «Я», за визначенням К. Роджерса. Більшість учених сходяться на думці, що у творчому процесі обов'язково задіяні як інтелектуальні, так і емоційні процеси, хоча сам механізм виникнення творчості досі залишається не вивченим. У контексті з'ясування природи та механізмів творчості в дитячому віці цікавим є психопедагогічний підхід Е. Стоунса. У своєму вченні він трактує творчість учня як самостійне вирішення проблеми без допомоги вчителя, а формування вміння вирішувати проблеми як тотожне формуванню її творчих здібностей [11, с. 273].

Відомий дослідник психології та психофізіології дитячої творчості О. Ніколаєва виокремила такі основні характеристики – ознаки дитячої творчості: по-перше, для дитини результати творчої діяльності лише побічний продукт основного результату – формування власної особистості; по-друге, дитяча творчість різноманітна: це і малювання, і рух під музику, і співи, і створення музики, казок, віршів та фантазування перед сном тощо; по-третє, особливістю дитячої творчості є її тотальність: вона властива всім без винятку дітям до підліткового віку, коли входження в доросле суспільство спонукає більшу частину з них відмовитися від пристосування шляхом творчості; по-четверте, діти можуть відрізнятись можливостями (рівнем розвитку природних задатків, здібностями), якими їх наділила природа, проте сама творчість – обов'язковий компонент становлення їх особистості; по-п'яте, щоденні досягнення звичайних дітей, які можуть залишитися не поміченими для широкого кола спільноти, є принципово важливими віхами у становленні особистості самих дітей, важливими етапами їх соціалізації [9, с. 5-6]. Вважаємо за доцільне до цього переліку особливостей дитячої творчості додати таку її здатність як створення через творчу активність дитини особливого захисного середовища (на шталт ігрової діяльності).

В естетотерапевтичному психолого-педагогічному процесі актуалізації і активізації творчого компонента розвитку особистості принципово важливим моментом є двобічність цього процесу, яка має торкатися обох учасників психолого-педагогічної взаємодії – педагога та вихованця. Тому ми виділяємо три процесуальних моменти, пов'язаних із творчим самовираженням суб'єктів педагогічного процесу: по-перше, це активізація естетичного поля засобів естетотерапії (через запровадження численних форм і методів арт-технологій) та створення творчо-стимулюючої атмосфери на першому етапі естетотерапевтичного впливу; по-друге, актуалізація та розкриття індивідуально-творчого потенціалу особистості на другому етапі естетотерапії (через запровадження різноманітних видів естетико-художньої діяльності); по-третє, обов'язкова творча активність педагога, який виконує роль ініціатора творчої взаємодії, що виникає як логічний наслідок естетотерапевтичної педагогічної діяльності і є необхідною умовою успішності будь-якої сучасної педагогічної технології в особистісно орієнтованій парадигмі виховання.

Отже, основною метою естетотерапії як змістової складової агогічного особистісно орієнтованого процесу є подолання деструктивних психоемоційних станів, що переживають учасники педагогічного процесу; дві основні групи завдань естетотерапії – створення умов психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі та науково-педагогічне забезпечення творчого самовираження педагога та вихованця – обумовлені необхідністю збереження природної гармонійної взаємодії людини з оточенням, створенням умов для психоемоційного виживання дитини постіндустріального суспільства на засадах творчої самореалізації; психолого-педагогічна атмосфера творчості при естетотерапевтичному підході можлива лише за умови творчого самовияву обох учасників педагогічного процесу: педагога та дитини; ефективність залучення суб'єктів педагогічної взаємодії до творчого самовираження пов'язана у першу чергу з актуалізацією та розвитком особистісного та професійного потенціалу педагога як організатора агогічного процесу опанування дитиною основ «мистецтва щасливого життя».

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
2. Бим-Бад Б.М. Категории современных наук о воспитании / Б.М. Бим-Бад. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 208 с.
3. Гёбель В. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию : кн. для родителей, педагогов и врачей / В. Гёбель, М. Глёткер ; пер с нем. под ред. Н. Федоровой. – Москва : Энигма, ООО Фирма Изд-во АСТ, 1998. – 592 с.
4. Дрешер Ю.Н., Ключенко Т. И. Библиотерапевтическая деятельность библиотек в контексте информационно-психологической безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ст.: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2002/trud/sec1114/doc77.HTML>.
5. Киященко Н.И. Эстетика – философская наука / Н.И. Киященко. – Москва : Изд. дом Вильямс, 2005. – 592 с.
6. Курц Р. Телесно-ориентированная психотерапия : метод Хакоми / Р. Курц ; [пер. с англ. Д.А. Ивахненко]. – Москва : Класс, 2004. – 304 с.
7. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества : личность как определяющий фактор / Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского : 4-я Междунар. конф. – Москва : РГГУ, 2004. – С. 214-223.
8. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – Москва : Акад. проект, 2004. – 560 с.
9. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
10. Сократов Н.В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей / Н.В. Сократов, И.Н. Корнева, В.Н. Феофанов ; под ред. Н.В. Сократова. – Москва : Сфера, 2005. – 224 с.

11. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; [пер.с англ. Н. И. Осьмакова]. – Москва : Педагогика, 1984. – 472 с.
12. Субетто А.И. Новая парадигма исторического развития и общественный интеллект / А.И. Субетто // Современная высшая школа (литературный журнал). – 1991. – № 2. – С. 81.
13. Федій О.А. Естетотерапія : навчальний посібник / О.А. Федій. – [2-ге вид., перероб. та допов.]. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.

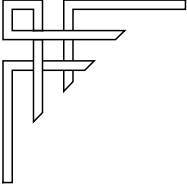
The article deals with the methodological bases of aesthetical therapy in the course of modern humanities. The conceptual components of organising the aesthetical therapy education at the preschool and primary stages of study as a starting point of a person's further agogic support in education have been settled.

The author defines the system elements of the pedagogical process capable of solving the identified problem points: 1) personally oriented humanistic paradigm of education as such based on the idea of a personality's absolute self-worth; 2) the aesthetical therapy content component of the organisation process of educational space of preschool and primary education stages as the starting stages of organising of a person's educational activity throughout her life.

Aesthetical therapy is defined as an independent field of integrative scientific knowledge of teacher's tools and methods for creating psychologically comfortable educational environment capable to restore the natural harmony of a modern person and the environment, and to give her an opportunity to further individual-creative self-development. To sum up, aesthetic therapy is an agogic process by its acmeological and synergetic nature.

The author of the article outlines the main pedagogical reasons for the use of aesthetical therapy means: individual-physiological, social-psychological and philosophical-pedagogical. The three procedure aspects of creative self-expression of the subject of the educational process have been given. They are: 1) the activation of aesthetical therapy means and creating of the creative and stimulating atmosphere at the first stage of aesthetical therapy influence; 2) actualisation of a person's individual and creative potential at the second stage of aesthetical therapy; 3) obligatory creative activity of a teacher as an initiator of creative interaction which arises as a logical consequence of aesthetical therapy educational activity and is a prerequisite for the success of any modern educational technology in the personality oriented paradigm of education.

Key words: *aesthetical therapy, agogics, agogic function, «art of life», children's creativity.*



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 378. 141. 4 – 378. 046. 4

Галина Воронка
Halyna Voronka

ВИКЛАДАННЯ ТРАНСЄВРОПЕЙСЬКИХ ЛІНГВІСТИЧНО- ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ (КЕНТЕРБЕРІЙСЬКИЙ/ ПАРИЗЬКИЙ ВАРІАНТИ), ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦИФІЧНО-ДИФЕРЕНЦІЙНИХ, ІНСТРУКТИВНО-ДИВЕРСИФІКАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

REALIZATION OF TRANS-EUROPEAN LINGUISTIC-LITERARY POST GRADUATE PROGRAMMES (CANTERBURY/ PARIS OPTIONS), APPLICATION OF SPECIFIC-DIFFERENTIATIVE, INSTRUCTIVE- DIVERSIFICATIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES

Організація контрактивних / альтернативних навчальних процесів у викладанні магістерських ідентично-номіналізаційних програм – рефлексивний вияв: використання плюралістичних методів у наданні освітніх послуг у британській освітній сфері; надання сервісних послуг у британській освітній сфері.

Ключові слова: магістерські ідентично-номіналізаційні програми, контрактивні/ альтернативні навчальні процеси, транснаціональний програмовий опційний варіант, «тотальні навчальні селекційні процеси», селекціонування тотальних педагогічно-інструктивних параметрів/ процесів, лінгвістично-комунікаційні уміння, транснаціонально-соціалізаційні уміння.

У педагогічних публікаціях, автори яких – Іванов С., Кітов М. [5]; Комаров В. [7]; Сухарников Ю. [10]; Соснін О. [9]; Балагура О. [1]; Івлева Л., Сидоріна Є., Карбовська С. [6]; Зінковський Ю. [4]; Грицюк Л., Лякишева А. [2]; Кравченко Ю. [8]; Дебич М. [3], досліджено процеси щодо інтегрування українських ВНЗ до європейських освітніх систем – викладено філософські концепції та досліджено фундаменталізаційні університетські процеси; обґрунтовано необхідність здійснення «законодавчого забезпечення» у модернізуванні системи вищої освіти в Україні; обґрунтовано необхідність здійснення програм «Подвійний диплом» як способів інтегрування українських ВНЗ до європейського освітнього простору; викладено концепції щодо раціонального структурування знань у системі дистанційного навчального процесу (в українських ВНЗ), оптимізації гуманітарних складових у навчальних процесах у ВНЗ (міжнародний аспект). Українськими авторами здійснено виклад теоретичних дослідницьких педагогічних матеріалів.

Мета у написанні статті – здійснення контент-аналізу щодо формування змісту у викладанні транснаціональних магістерських програм (у британській освітній сфері); здійснення функціонального аналізу щодо використання інструктивних педагогічних технологій у викладанні трансєвропейських магістерських програм (у британській освітній сфері); здійснення

викладу британських – емпіричних документальних педагогічних матеріалів; дослідження процесів – модульного форматування, змістового формування у викладанні британських післядипломних ідентично-номіналізаційних програм – «селекційно-модульних», «лекційно-консультаційних», «тьюторсько-методологічних», «дослідницько-дисертаційних», «селекційно-медіальних», «стажувально-практикувальних».

У 2013-2014 н.р., у Кентському університеті, у відділі «порівняльного літературознавства» – структурному підрозділі у школі ЄКМ – «європейських культур та мов» [Comparative Literature at Kent; School of European Culture and Languages – SECL], здійснено імплементацію магістерських ідентично-номіналізаційних / спеціалізаційних, національно / транснаціонально-варіантних програм: «МГН: Порівняльне літературознавство (кентерберійський варіант)» («Comparative Literature MA»); «МГН: Порівняльне літературознавство (паризький опційний варіант)» («Comparative Literature MA (Paris option)»).

I. «Видача дипломів, надання звань «Магістр гуманітарних наук» (МГН): Порівняльне літературознавство (британський/ кентерберійський варіант)» («Comparative Literature MA»). Кількість британських кр. од. – 180, кількість кр. од. ECTS – 90 (Total Kent Credits – 180, Total ECTS Credits – 90). Модульні курси = м.к.

Реєстр фундаментальних м.к. – утворено із використанням принципів «елективно-формаційних». I). У реєстрі «базових» – 12 м.к., студенти здійснюють селекціювання 3-ох: 1) «Порівняльне літературознавство (теоретично-аналітичний, практично-дослідницький аспекти)» («Comparative Literature in Theory and Practice»); 2) «Літературні, мистецькі, кінематографічні твори: європейський авангард» («The European Avant-Garde in Literature, Art and Film») [модульний зміст: авангардні маніфести, автори прозових творів – Thomas Mann, Franz Kafka, James Joyce, Virginia Woolf, Marcel Proust; автори поетичних, драматургічних творів – T.S. Eliot, Luigi Pirandello, Samuel Beckett; авангардні процеси у 20 ст. – Futurism, Surrealism]; 3) «Європейський модернізм» («European Modernism»); 4) «Європейський модернізм, кінцевий період» («Late Modernism»); 5) «Науково-фантастичні літературні твори» («European Tales of the Fantastic»); 6) «Літературні твори, медичні теми» («Literature and Medicine», CP 813, Credits 30, ECTS – 15, the 2013-14 session) [модульний контент: художньо-літературні твори медичного змісту; 1-ша част. – виникнення клінічно-оглядових медичних методів у Франції у 19 ст., 2-га част. – відображення фізично-когнітивних дисфункціональних станів у літературних творах у 20-21 ст.; художній, медично-науковий стилі; художньо-літературне відображення процесів – фармацевтичних, ортопедично-лікувальних, госпіталізаційних, операційних; фізіологічно-психологічне лікування пацієнтів; етичні стандарти у діях медпрацівників]; 7) «Літературні твори, теоретичні принципи» («Literature and Theory»); 8) «Постколоніальні культурні типи» («Postcolonial Cultures», CP 806) [здійснення постколоніальних дослідницьких процесів – традиційне у брит. університетських програмах; транснаціональні культурні типи було утворено у результаті конфронтаційних акцій етнічних громадян із європейськими колонізаторами, імперіалістами – англофонами, франкофонами, іспаномовними, португаломовними; текстові матеріали селекційовано у цілях здійснення дискусійних процесів у 2-х напрямках – «мовно-комунікаційні процеси», «особливості – ідентифікаційні, гендерні, національні»; утворення Британської імперії відбувалось у 1583-1783 р.р., 1783-1815 р.р.; площа у 30-их р.р. XX ст. – 41.2 млн. кв. км, к-ть населення – 480 млн. осіб; як результат укладання Pax Britannica – виникнення інтерконтинентальних англomовних комунікаційних процесів]; 9) «Літературні твори і психоаналіз» («Psychoanalysis and Literature»); 10) «Авторський імідж» («Writing the Self», CP 808; Credits – 30, ECTS Credits – 15; Convenor – Hausteine-Corcoran Dr. K.M.) [модульний зміст: ініціатор автобіографічного викладу – Jean-Jacques Rousseau, послідовники – Marcel Proust, Walter Benjamin, Virginia Woolf, Roland Barthes; текстовий аналіз – «психоаналітичний» (Freud, Lacan), «предметний» (Foucault), «жанровий» (Lejeune, de Man, Derrida, Todorov), «гендерний» (Butler), «медійний» (Elkins, Mulvey)]; 11) «Жінки-письменниці, «сімейний» літературний дискурс (XX ст.)» («Women Writers and the Family in 20-th Century Literature»); 12) «Літературні твори, «підсвідомий» виклад» («Writing Unreason»). II). До реєстру м.к. інкорпоровано 1 «абсолютно-елективний» м.к., селекціювання якого студенти здійснюють із реєстрів, які утворено / «запропоновано» у партнерських підрозділах у структурі факультету гуманітарних

дисциплін (One option from those offered at other departments in the Faculty of Humanities.). III). Регламентацийний м.к. – «дисертаційний», обсяг дисертаційних манускриптів, написання яких здійснюють студенти, регламентацийний – 12 тис. слів (Dissertation of 12. 000 words) [11, с. 62]. У викладанні м.к., здійснюють виклад програмових матеріалів у 3-ох спеціалізаційних напрямках (the programme comprises 3 main interweaving strands): – 1) «літературні автори – видатні персоналії, основні теми у літературних творах» (Themes and major figures in European literature); 2) «автобіографічні твори, науково-фантастичний жанр» (Interactions between European national literatures, as reflected in important genres such as autobiography and the fantastic); 3) «порівняльне літературознавство: історичний розвиток, теоретичні принципи/ аналітичні методи, порівняльний текстовий аналіз» (Comparative literature in theory and practice, with an emphasis on the history of the discipline and ways of reading literature comparatively). Викладання програмових матеріалів у 3-ох спеціалізаційних напрямках («векторне») – здійснюють у 3-ох інформаційних аспектах («контекстно») [complementary strands encourage comparative analysis in a variety of contexts] 1) «європейські літературні відносини» (national literatures); 2) «жанрово-стильовий виклад» (genres); 3) «інформаційний виклад, ЗМІ» (media and theory). Використовують менторські консультаційні методи у викладанні м.к. – а) консультування у написанні студентами дослідницьких есе (у викладанні кожного м.к.); обсяг дослідницького есе – 5 тис. слів (Assessment is by one 5. 000-word essay for each module); б) консультування у написанні студентами дисертаційних манускриптів. Вступні вимоги: подання аплікантами бакалаврських дипломів у класі «2.1», у спеціалізаційних сферах «іноземні мови», «європейські мови», «античні/ класичні євромови (латинська, грецька)». Локаційні параметри у викладанні м.к. – на території університетського кампусу у м. Кентербері.

II. «Видача дипломів/ надання звань «Магістр гуманітарних наук» (МГН): Порівняльне літературознавство (транснаціональний паризький опційний варіант)» («Comparative Literature MA (Paris option)»). Навчальний процес структуровано дихотомічно, викладання м.к. здійснюють у Семестрах I/ II. Викладання м.к. – у Семестрі I (осінньому) здійснюють у м. Кентербері, у Семестрі II (весняному) здійснюють у м. Парижі, у транснаціональному університетському центрі. Реєстр м.к. у Семестрі I, у «паризькому програмовому варіанті», ідентичний реєстру м.к. у Семестрі I, у «кентерберійському програмовому варіанті»; локалізаційні та меню – параметри у Семестрі I у «кентерберійській»/ «паризькій» програмах – ідентичні. Реєстр м.к. у Семестрі II, у «паризькому варіанті» – специфічно- ситуаційний. Студенти здійснюють селекціювання 2-х елективних м.к. із 5- ти: 1) «Діаспора і заслання» («Diaspora and Exile», CP 807) [модульний зміст: перебування у засланні – як еміграційні наслідки у політично-репресивних процесах; паризький мегаполіс – як фокусування імміграційних процесів, діаспорних літературних процесів; «паризький контекст» – як продуктивно- інформаційний щодо написання літературних творів; американські експатріанти у 20-их р.р. XX ст. – Gertrude Stein, Ernest Hemingway, F. Scott Fitzgerald; у період після Світової війни II – Richard Wright, James Baldwin; «паризький контекст» як вимушено-діаспорний індивідуальний контекст – the creation of an exilic self]; 2) «Entente Cordiale: міф чи реальність» («Entente Cordiale – Myth or Reality», HI 821) [Entente Cordiale – «товариські угоди»; угоди, які було укладено у 1904 р., брит. та фр. дипломатами (the U.K., the Third French Republic); модульний зміст: англо-фр. відносини у 19-20 ст. – стереотипне ставлення, національне сприйняття, англо-фр. альянси – cross-Channel alliances, конкурентні відносини; використання матеріалів – аутентично-текстових, документально-історичних, візуально-ілюстративних, фотодокументальних]; 3) «Модерністичні кінематографічні твори» («Film and Modernity»); 4) «Париж і модернізм» («Paris and Modernism»); 5) «Париж: реалістичні процеси, репрезентаційні твори» («Paris: Reality and Representation»). Інформаційний контент у викладанні паризьких елективних м.к. – ідентифіковано як «неймовірно-специфічний»: select a «wild» option from the range of humanities modules offered in Paris. Регламентацийний м.к. – дисертаційний (Dissertation of 12, 000 words) [11, с. 62]. Темпоральні / режимні / локаційні параметри у викладанні м.к. – а) навч. період – 1-річний;

б) режим – «класичний стаціонарний»; в) викладання м.к. на території кентерберійського кампусу, у паризькому навчальному центрі (Location: Canterbury and Paris). Викладання м.к. у Семестрі II, у паризькому навч. центрі, здійснюють штатні викладачі із Кентського університету, позаштатні лектори (The spring term modules are taught by staff from the University of Kent and occasional guest lecturers.). Британські викладачі здійснюють транзитивно-резидентні процеси у Семестрі II, тимчасово-періодичне поселення викладачів у м. Парижі («переселення викладачів») [University of Kent staff are resident in Paris in the spring term.] – фактори «стабілізаційні» у здійсненні континуальних (процесуально-тривалих) інструктивних та методологічно-консультаційних процесів (year-long continuity of academic guidance and pastoral support). Паралельно до використання технологій «стабілізаційних» («незмінний британський викладацький персонал», «інструктивні континуум-процеси») здійснюють використання технологій «диверсифікаційних»: дизайнерське проектування «паризьких» м.к. здійснено у такий спосіб, що «вивчення» студентами цих м.к. неможливо здійснити без використання «паризької» інформаційної бази – специфічних архівних/ бібліографічних (документальних, дипломатичних) матеріалів, інтегрування цих матеріалів до структурного дизайну у процесах написання дослідницьких есе, дисертаційних манускриптів (these modules are designed to be specifically relevant to the experience of living and studying in Paris; students are encouraged to make full use of Paris' cultural resources and to integrate these into their studies). Комбінування «стабілізаційних» та «диверсифікаційних» педагогічних технологій – оптимально-ефективне, специфічно-британське (імплементування брит. педагогічних стандартів/ схем щодо нарахування кр. од.; pastoral support – пасторське, релігійно-етичне консультування у процесах проживання у мегаполісі; [+] використання трансєвропейських інструктивно-консультаційних схем).

Викладання лінгвістичних, літературознавчих дисциплін британські викладачі здійснюють в «утилізаційних аспектах»; лінгвістичні дисципліни викладають у текстово-комунікаційному, бізнес-комунікаційному форматі («бізнес-комунікаційний лінгвістичний аспект» – специфічний у здійсненні транснаціональної економічної діяльності); літературознавчі дисципліни викладають – інтеграційно, у комбінуванні із викладанням політологічних, психоаналітичних дисциплін.

У наданні освітнім суб'єктам освітніх послуг, у британській освітній сфері, проголошено принципи: «максимального урахування освітніх потреб», «максимального надання освітніх варіацій», «максимального забезпечення у використанні освітніх преференцій». У британській освітній сфері проголошують принципи: «освітні суб'єкти здійснюють загальне селекціонування» (селекціонування: елективних модульних курсів – університетських медіумів). Надання суб'єктам можливостей «тотального селекціонування» університетських параметрів / процесів – використання педагогічно-інструктивних технологій.

Список використаних джерел

1. Балагура О. Суспільство і вища національна освіта у процесі трансформації / О. Балагура // Вища школа. – 2013. – № 5. – С. 27-34.
2. Грицюк Л. Реалізація програм «Подвійний диплом» як спосіб входження вітчизняних ВНЗ до європейського простору вищої освіти / Л. Грицюк, А. Лякишева // Вища школа. – 2014. – № 7. – С. 46-54.
3. Дебич М. Оптимізація суспільно-гуманітарної складової у підготовці студентів: міжнародний досвід / М. Дебич // Вища школа. – 2014. – № 10. – С. 53-62.
4. Зіньковський Ю. Імператив сучасної парадигми вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища школа. – 2013. – № 9. – С. 7-19.
5. Іванов С. Філософія і фундаменталізація університетської освіти / С. Іванов, М. Кітов // Вища школа. – 2013. – № 1. – С. 20-26.
6. Івлева Л. Перспективи інноваційного розвитку освіти / Л. Івлева, Є. Сидоріна, С. Карбовська // Вища школа. – 2013. – № 10. – С. 49-58.

7. Комаров В. Законодавче забезпечення модернізації вищої освіти / В. Комаров // Вища школа. – 2013. – № 7. – С. 23-33.
8. Кравченко Ю. Концепція раціонального структурування знань у системі дистанційного навчання / Ю. Кравченко // Вища школа. – 2015. – № 4-5. – С. 76-86.
9. Соснін О. Про інноваційні перетворення в освіті / О. Соснін // Вища школа. – 2015. – № 2-3. – С. 28-42.
10. Сухарников Ю. Нормативно-правові підстави для модернізації вищої освіти в Україні / Ю. Сухарников // Вища школа. – 2014. – № 10. – С. 20-39.
11. University of Kent, Graduate Prospectus – 2013. Published at the University of Kent. – University of Kent Publishing Office: Design by Uffindell and University of Kent Design and Print Centre, Printed by MWL Print Group, [Copyright] 2012. – 228 p. istockphoto.com, www.sxc.hu

Organization of the contrastive / alternative instruction processes in realization of the Post Graduate Identic-Nominal Programmes – is a reflective phenomenon: in application of pluralistic methods in offering educational services in the British Educational Sphere; in offering educational services in the British Educational Sphere – in relation to selecting by educational agents of: typical instruction processes; specific modular «menus»; specific modular courses; instructive-technological processes; instructors' personalities (dissertations' supervisors, instructors of teaching elective courses); instructors contingents; universities mediums; exposition of the Linguistic, Literary Post Graduate Programmes – is fundamental in relation to forming of communicative, socializing skills.

Exposition of Linguistic, Literary courses by the British instructors is being realized in «the utility aspects»; Linguistic courses are being exposed in the textual-communicative, business-communicative formattings («business-communicative linguistic aspect» – is specific in realization of transnational economic activities); Literary courses are being exposed – integrationaly, in the combination with exposition of politologic, psychoanalytic courses.

In offering to educational agents of educational services, in the British educational sphere, has been declared principles of: «optimal consideration of the educational needs», «optimal suggestion of the educational varieties», «optimal procurement in the usage of the educational preferences». In the British educational sphere are being proclaimed the principles of: «educational agents realize total selective processes» (selecting: Elective modular courses – Universities mediums). Securing to the agents of the opportunities of the «total selection» of the universities parameters / processes – has been realized as implementation of pedagogic-instructional technologies.

Exposition of modular courses – elements in the structure of trans-European Linguistic, Literary masters programmes, is being realized by the British instructors at recipient universities in the European countries, British instructive technologies – are being used. Employment of the British lecturers/ tutors at recipient universities, application of the British pedagogic technologies – are basic in the processes of implementation of the «British educational standards», achievement of the Undergraduate-Postgraduate/ British universities – recipient universities «Educational stability».

Key words: *masters' identic-nominal programmes, contrastive / alternative instruction processes, transnational programme optional variety, «total learners selective processes», selection of the total pedagogic-instructional parameters/ processes, linguistic-communicative skills, transnational socialization skills.*

УДК:373.542

Людмила Годунко
Liudmyla Hodunko

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

REFORMING OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN THE SLOVAK REPUBLIC

У статті проаналізовано організаційні та змістові аспекти реформування підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи; визначено сучасні досягнення у формуванні змісту підготовки. Обґрунтовано актуальність вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду в підготовці вчителів іноземних мов в Україні. Вказано на особливостях змісту підготовки різних фахівців для навчання іноземних мов у Словаччині в умовах євроінтеграції та мобільності.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, початкова школа, середня школа, іноземні мови, зміст підготовки, реформування.

В умовах реформування шкільної освіти важливо вивчати і використовувати всі здобутки гуманістичної педагогіки високорозвинених країн. Саме тому для України, яка зробила європейський вибір, важливим є вивчення, узагальнення та впровадження досвіду найближчих європейських сусідів у формуванні змісту підготовки вчителів іноземних мов, щоб забезпечити конкурентноспроможність та соціальну мобільність учителів України.

Словацька Республіка – одна з країн-сусідів – володіє багаторічним досвідом підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи в системі вищої та післядипломної освіти. Вивчення словацького досвіду може бути корисним і для України на шляху до євроінтеграції.

В Україні вийшла друком низка статей та монографій, які стосуються досліджень сучасних тенденцій розвитку іншомовної освіти. Теоретичні та практичні аспекти формування професійної компетентності вчителів іноземних мов, лінгводидактичних засад навчання іноземних мов, методичні аспекти діяльності майбутніх фахівців з іноземних мов досліджували О. Бігич [1], В. Буренко, С. Ніколаєва, В. Редько, М. Келлі (M.Kelly) [7], М. Тадеєва [2], Б. Хадсон (B. Hudson) [4] та ін.

Тенденціям розвитку іншомовної освіти присвячені праці таких словацьких науковців, як З. Гадусова (Z. Gadusova) [5], Я. Гартанська (J. Hartanska), Г. Лойова (G. Lojova), Е. Тандлічова (E. Tandlichova) [8] та ін.

Водночас комплексне вивчення досвіду організації професійної підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи у різних педагогічних інституціях Словацької Республіки не стали предметом спеціального дослідження.

Метою статті є аналіз процесу підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи в Словацькій Республіці з метою впровадження позитивного досвіду в освітню систему України, а також визначення специфічних особливостей підготовки вчителів іноземних мов у Словаччині.

Система іншомовної освіти у Словацькій республіці раніше базувалася на пріоритетному вивченні російської мови, а не сучасних західноєвропейських мов. Тому в 90-х роках ХХ століття поряд із соціальними, політичними, економічними реформами в цій країні відбулося реформування або модернізація мовної освіти. На зміну російськомовності сьогодні

акцент у розвитку іншомовної освіти ставиться на сучасні західноєвропейські мови: англійську, німецьку, французьку, іспанську, італійську тощо. Словаччина сьогодні може пишатися своїми успіхами в реалізації мовної політики на основі правильно побудованої сьогодні системи шкільної іншомовної освіти, а також досвідом підготовки вчителів іноземних мов.

У вересні 2007 року нова Концепція викладання та навчання іноземних мов у початкових і середніх школах була затверджена урядом Словаччини. Цей документ впливає з аналізу поточної ситуації у викладанні та навчанні іноземних мов у Словаччині і відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти (CEF). Його мета – допомогти випускникам середніх шкіл у досягненні рівня B1 / B2 з першої іноземної мови і рівня A1 / B1 з другої іноземної мови, уникаючи тим самим поточної мінливості в навчальних програмах, збільшити кількість кваліфікованих учителів іноземних мов у школах, зробити її кількість стабільною, створити простір для довгострокового розвитку мовної політики, створювати нові навчальні програми та підручники, спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих компетенцій, мовних функцій, умінь і навичок для формування комунікативної мети викладання та навчання іноземної мови [8].

Варто зазначити, що нова Концепція викладання та навчання іноземних мов у початкових і середніх школах у Словаччині, запроваджена у вересні 2008 р., спричинила серйозну проблему для вчителів Словаччини. Однією з найбільших змін у системі викладання іноземних мов стало обов'язкове вивчення іноземної мови з третього класу (учні віком восьми років), а не з п'ятого класу. Це означало, що вчителі початкової школи повинні були викладати також іноземну мову поряд з іншими навчальними предметами. Друга іноземна мова вводилася з шостого класу середньої школи (учні віком одинадцяти років). Для Словаччини стало проблемою як у найкоротший термін підготувати компетентних учителів іноземних мов для початкової школи. Така проблема вирішувалася Міністерством освіти Словацької Республіки у співпраці з Державним інститутом освіти в Братиславі, який став провідним органом у розробці навчального проекту підготовки вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи відповідно до нової Концепції викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах. Метою проекту було підвищення якості підготовки майбутніх учителів, а також їхня подальша освіта. Цей проект сприяв підготовці кваліфікованих учителів іноземних мов для початкової школи в системі та забезпечив необхідну кількість кваліфікованих учителів іноземної мови з метою модернізації шкільної освіти [6].

У Словаччині на початкових, а також ранніх середніх рівнях шкільної освіти іноземні мови викладаються вчителем-спеціалістом. На першому етапі початкової школи (початковий рівень) вивчення іноземних мов здійснюється в особливих вибіркових класах (треті та четверті класи). В інших класах початкової школи вивчення іноземних мов може пропонуватися як факультативний предмет.

Іноземні мови викладаються вчителями-спеціалістами з кваліфікацією для середніх рівнів. Деякі педагогічні факультети недавно почали підготовку вчителя для початкового рівня, що орієнтується на такі іноземні мови, як англійська та німецька. На нижчих і вищих середніх рівнях середньої школи викладання іноземних мов здійснюється вчителями-предметниками з кваліфікацією викладання однієї або двох іноземних мов. Учителі іноземних мов повинні мати диплом університету (ступінь магістра іноземних мов). Після 1989 р. російська мова втратила свій статус основної іноземної мови, тому вчителі цієї мови мали змогу перекваліфікуватися на викладання інших іноземних мов [3].

Як правило, вчителів іноземних мов готують університети або педагогічні коледжі. Підготовка вчителів іноземних мов для початкової та середньої школи відрізняється тривалістю навчання та умовами вступу до вищих навчальних закладів:

а) учителів для початкової школи готують на педагогічних факультетах. Тривалість навчання – 4 роки. Для вступу на навчання абітурієнти повинні мати середню освіту, підтверджену сертифікатом про закінчення школи й успішним складанням вступного іспиту з рідної мови, математики, іноземної мови, іспитів із музики, фізичної культури й образотворчого мистецтва. Обов'язковою складовою вступного іспиту є усна співбесіда;

б) учителів іноземної мови для середньої школи готують на педагогічних факультетах, факультетах мистецтв та гуманітарних. Навчання триває 5 років. Від абітурієнтів вимагається сертифікат про середню освіту й успішне складання вступного іспиту. Предмети вступного іспиту вибираються вступником, зацікавленим у вивченні іноземних мов. Складовою вступного іспиту є співбесіда [3].

Зміст навчальної програми підготовки вчителів іноземних мов включає обов'язкові предмети. Теоретична педагогічна складова включає вивчення педагогіки, педагогічної психології та соціології. Їхній обсяг не встановлюється в єдиній формі, як передбачено навчальною програмою факультету. Існують певні розбіжності при вивченні окремих предметів щодо кількості навчальних годин на окремих факультетах.

Підготовка вчителів іноземних мов для початкової школи, що орієнтується на іноземну мову (наприклад, англійську), включає такі обов'язкові предмети: лінгводидактику і мовну освіту, англійську літературу, дидактику та граматику англійської мови, практичний курс англійської мови.

Підготовка вчителів іноземних мов для середньої школи, що орієнтується на іноземну мову, має такі обов'язкові предмети (наприклад, англійська мова): англійська граMATика – морфологія та синтаксис, англійська література (19-20 століття), практика мови, американська цивілізація, американська література, дидактика англійської мови, сучасна англійська та американська література, комп'ютерні технології у викладанні англійської мови, історія англійської мови, теорія перекладу. Сьогодні необхідним і обов'язковим компонентом навчальної програми є підготовка до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Встановлено, що формування ІКТ-умінь і їхнє використання в професійних цілях є невід'ємною потребою майбутніх фахівців [7].

Слід зауважити, що впродовж навчання в університетах студенти обов'язково повинні проходити практику в початкових та середніх школах. На третьому та четвертому році навчання студенти закінчують довготривалу навчальну практику в освітніх закладах і на п'ятому році – переддипломну чотириришневу навчальну практику. У рамках співробітництва університету й підтримки різноманітних проектів частина студентів закінчують навчання за кордоном. Можливість стажування в країні, мова якої вивчається, надається тим студентам, які отримали гранти на навчання таких європейських програм як Socrates, Erasmus, Tempus [3].

Упродовж навчання від студента вимагається оволодіння всіма предметами навчального плану і складання іспитів та заліків, що є подальшою умовою продовження навчання. Іспити можуть бути усними, письмовими та комбінованими. Вчителі початкового та середнього рівня можуть здобути свою кваліфікацію виключно через здобуття рівня магістра у вищому навчальному закладі. З цієї причини навчання закінчується складанням державного іспиту та захистом дипломної роботи. Предмети державного іспиту для підготовки вчителів англійської мови та літератури для середньої школи включають такі: основи педагогіки, англійську мову, англійську та американську літературу, дидактику англійської мови і літератури. Державний іспит повинен містити практичну та теоретичну складову [3].

У середніх школах та гімназіях (вищих середніх школах) здійснюється двомовна освіта. Навчання забезпечують учителі, які викладають рідну та іноземну мову. Іноземну мову найчастіше викладають учителі-носії англійської та німецької мови тощо. В додаток до іноземної мови, яка вивчається в білінгвальній формі (наприклад, англійська мова), також вивчається друга іноземна мова (наприклад, іспанська).

Слід наголосити, що підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов під час роботи в школах забезпечується Національним Інститутом Освіти, так само як і методичними центрами в окремих регіонах. Учителі іноземних мов проходять спеціальні курси, де носії мови, лектори та експерти з іноземної мови проводять лекції з викладання мов, упроваджуючи нові методи, використовуючи нові підручники і посібники. Вчителів іноземних мов також навчають за кордоном на курсах, які пропонуються освітніми закладами під егідою Європейського Центру Сучасних Мов (ЄЦСМ) у місті Грац. Майстер-класи, пропоновані ЄЦСМ, пропагують оволодіння вчителями новими технологіями і методами у викладанні іноземних мов, щоб розвинути професійні компетенції вчителів і в той же час дати їм змогу обмінятися своїм власним

досвідом викладання іноземних мов. Також ефективною формою підвищення кваліфікації є обмін учителями і студентами. Цей досвід передається іншим учителям у формі педагогічних семінарів, методичних центрів, преси, вчительських асоціацій, а також особистих контактів між учителями [3]. Фахівці-освітяни Словаччини розробляють нові концепції побудови шкільної іншомовної освіти, нові навчальні плани та програми з сучасних мов, модернізують систему підготовки вчителя дня навчання мов різних вікових груп, активно шукають шляхи та форми підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Аналіз реформування змісту професійної підготовки вчителів іноземних мов для шкільної освіти в Словачській Республіці дозволяє визначити такі головні аспекти:

1. Відповідність нової Концепції викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах Словаччини Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти.

2. Обов'язковість отримання майбутніми вчителями іноземних мов повної вищої педагогічної освіти шляхом характерної форми підготовки «бакалавр-магістр» у вищих навчальних закладах різних типів.

3. Підготовка фахівців різних форм педагогічних кваліфікацій (generalist teacher, language specialist, semi-specialist).

4. Єдність теоретичної та практичної підготовки, інтегрована та послідовна модель навчання.

5. Формування ІКТ-вмінь і їхнє використання в професійних цілях, як невід'ємна умова підготовки вчителів іноземних мов.

6. Створення партнерств «університет-школа» з метою підвищення якості формування професійних умінь майбутніх учителів.

7. Підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов через курси, семінари, методичні центри, пресу, вчительські асоціації з метою оволодіння сучасними технологіями викладання та навчання іноземних мов у початкових та середніх школах.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 27-31.
2. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія / М.І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга: Богдан, 2010. – С. 313-322.
3. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Slovakia / Report drafted by Eurydice Unit. – Bratislava: Slovak Academic Association for International Cooperation. – 2001. – P. 2-21.
4. Hudson B. Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions / B. Hudson, P. Zgaga // Monographs on Journal of research in teacher education. – Umea: University of Umea. – 2008. – P. 17-42.
5. Gadusova Z. New Competences in Slovak Teacher training Programmes / Z. Gadusova, E. Mala, L. Zelenicky // TEPE Conference 2008, Ljubljana, February 21-23. – Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education. – 2008. – P. 313-324.
6. Gadušová, Z. – Žilová, R.: Current Challenges for Primary School Teachers in Slovakia. (8strán) 22.06.2009 In: http://www.atee1.org/uploads/winterconference2009_gadusova_paper.doc
7. Kelly M. The Training of teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. – Southampton: University of Southampton. – 2004. – p. 29-44.
8. Tandlichova E. Looking at some innovative methods in the light of the new conception of foreign language teaching at primary schools / International Conference – ELT in Primary education Bratislava, November 20 – 21, 2008 / – Bratislava : Z-F LINGUA 2008. – P. 10-14.

The article analyzes the organizational and semantic aspects of reforming of foreign language teachers training for primary and secondary schools; it was defined the advancements in shaping the content of training. It was justified the actuality of study and generalization of foreign experience in the training of foreign language teachers in Ukraine. It was specified on the peculiarities of different specialists for teaching

foreign languages in Slovakia: generalist teachers, semi-specialists and foreign languages teachers in terms of European integration and mobility.

The attention is focused on the system of theoretical and practical training, integrated and coherent model of training, compulsory receiving of complete higher education to form the professional skills of future specialists and the importance of life-long training of teachers of foreign languages to master modern technology of teaching and learning of foreign languages in primary and secondary schools. In the Slovak Republic modernization of primary and secondary school foreign language education demands first of all developing the new concepts for making school foreign language education, the new curricula and programmes of modern languages; reforming the system of teachers training for different aged groups of children; active seeking of methods and forms of foreign language teachers training. The article also contains the materials concerning the required level and term of training, the curricular content of primary school teacher training, compulsory subjects and evaluation of training. The special attention is paid to the problem of in-service training of foreign language teachers, mastering new technologies and methods of teaching foreign languages to enrich their competencies and exchanging their own experience in language teaching by means of pedagogical seminars, via methodological centres, the press, teachers associations and also personal contacts among teachers.

Key words: foreign language teacher, primary school, secondary school, foreign languages, the content of training, reforming.

УДК 372.8:811.161.2

Ніна Голуб
Nina Holub

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ЕМОЦІЙНИЙ АСПЕКТ

TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL: THE EMOTIONAL ASPECT

Автор розглядає особливості емоційного компонента процесу навчання української мови в школі, аналізує праці психологів, лінгвістів, педагогів, акцентуючи увагу на суті, функціях і значенні емоцій; окреслює дослідницькі межі проблеми емоцій для різних галузей науки, наголошує на важливості формування емоційного інтелекту учнів, повертає увагу до порад учених, що скеровують роботу вчителя і сприяють пошуку правильних способів розв'язання проблем, пропонує фрагменти роботи з текстом, спрямовані на посилення емоційного складника комунікативної компетентності учнів.

Автор доводить, що процес комунікації має задовольняти не лише інформаційні потреби мовців, але й формувати відчуття задоволення/невдоволення, відчуття щастя, радості від спілкування. Уміти домінувати, визначати свої емоційні стани – один із кроків до порозуміння. З уведенням до навчальної програми жанрів мовлення відкривається багато цікавих аспектів цієї проблеми для дослідження лінгводидактиків.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, кодування емоцій, емоційна компетентність, почуттєва сфера, жанри мовлення.

Зміщення акцентів у системі суспільно-виробничих відносин стало поштовхом до поставлення нових завдань в освіті й пошуку нових способів розв'язання їх. В освітньому просторі з'являється поняття «компетентний учень», над формуванням змісту якого вже більше десяти років працюють учені різних галузей. В економічному полі актуалізується синонімічно близьке

поняття «людський капітал», що має значний попит сьогодні на ринку праці. Згідно з висновками дослідників, люди володіють трьома видами капіталу:

- *перший – інтелектуальний* (знання, уміння, досвід; його формують і збагачують навчання і книги);

- *другий (більш важливий) – психологічний* (упевненість, оптимізм, надія; для нарощування його необхідно: а) чітко визначити цілі; б) мати періодичний досвід успіху, щоб можна було порівняти і визначити, чи добре те, що зроблено; в) позитивне оцінювання роботи виконаної іншими);

- *третій – соціальний* (система віри у свою компанію, у свою діяльність, у те, що їхня праця має сенс; така система віри забезпечує тривалу успішність [9]).

Привертає увагу наголошення на важливості другого – психологічного – капіталу як «більш важливого». Можна зробити висновок, що накопичення людського капіталу однаковою мірою забезпечують інтелектуальний та емоційний компоненти. Однак у шкільній практиці емоційний нерідко лишається поза належною увагою.

За висновками Д. Гоулмана, автора книжки «Емоційний інтелект», сьогодні академічні знання чи технічні здібності є лиш частковою вимогою роботодавців. Сьогодні, як переконує автор, дуже змінилися правила ринку праці. Усе більше запитів на «емоційний інтелект», що нерідко стає вирішальним чинником у прийнятті позитивного рішення. Крім IQ чи вимог професійних знань і вмінь, два з трьох показників стосуються поведінкових навичок (уміння слухати, комунікувати, пристосуватися до змін; упевненість, мотивація, прагнення просуватися в кар'єрі; уміння працювати спільно, уладнати розходження в думках; бажання стати лідером; емпатія, вміння дивитися в перспективу та ін.) [1]. Отже, актуалізовані на ринку праці поняття не повинні дистанціюватися від сфери освіти, що є важливою об'єднуювальною ланкою. За визначенням учених, «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність» – близькі поняття, перше з яких означає «здатність розуміти власні емоції й емоції інших людей, керувати емоціями й самомотивацією [4, с. 405]», а друге – «здатність комунікативних партнерів розпізнавати, які емоційні стани переживає кожен із них, розуміти причини їх й обирати ефективну емоційну поведінку в конкретній ситуації [4, с. 405]».

Емоційний світ людини наскільки багатогранний і важливий, що дослідження його прикувало увагу вчених різних галузей науки: психології, педагогіки, філософії, лінгвістики тощо.

Сучасні методики, розроблені з урахуванням концептуальних положень ключових підходів, орієнтують на посилення мотиваційного складника, увиразнюють психологічне поле навчального середовища, пов'язують процес навчання з поняттям психологічного комфорту, що передбачає формування відчуття щастя й повноти життя, почуття самоактуалізації, усвідомлення сенсу свого існування. Суть психологічного аспекту в межах компетентнісного підходу вчені визначають не як намагання «доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику», а як таку, що передбачає неодмінну кардинальну зміну її [15, с. 31].

Слово «емоція» латинського походження, і буквально означає «рухати, хвилювати, збуджувати, підбадьорювати». У результаті тривалих пошуків думки науковців нерідко різняться у визначенні певних типологій чи природи якогось явища, однак вони одноставні у визначенні ролі й важливості емоцій у житті людини, у визнанні їх «мотиваційною основою свідомості, мислення й соціальної поведінки [14, с. 16]. Виникла навіть міждисциплінарна галузь науки – емотнологія, що поєднує різні концепції й теорії емоцій: філософську, біологічну, інформаційну, екзистенційну, енергетичну, когнітивну, неврологічну, психологічну, соціальну та ін.

Основою багатьох сучасних суспільних процесів є соціальний вплив. Він буває різний: від пропаганди здорового способу життя до наполегливого впровадження і демонстрування настанов, що впливають на мислення й поведінку людини, поступово перетворюють її на зручну для маніпулювання частинку натовпу. Ретельна увага до емоційного світу дитини, формування у неї розуміння й чуття добра і зла, справедливості й несправедливості, моральної й духовної стійкості сприятиме не лише розвиткові її, але й загартуванню харак-

теру, виробленню імунітету проти стратегій погроз і залякування, невмотивованого почуття провини, завуальованих пасток, пов'язаних із різними проханнями тощо.

Мета статті – на основі аналізу наукових праць розкрити суть емоцій, емоційного інтелекту, обґрунтувати важливість емоційного аспекту навчання української мови, окреслити перспективи роботи вчителя у цьому напрямі.

Власний досвід системної роботи над збагаченням і розвитком емоційного світу дитини в радянській школі узагальнив у своїх працях В. Сухомлинський. Педагог наголошує на важливості «емоційного ставлення», «захоплення, натхнення розумовою працею», «емоційного стану пошуків і знахідок», «здивування, подиву перед істиною, перед силою людського розум, перед власною думкою», «інтелектуального стану допитливості», «захоплення і здивування звичайним і повсякденним», «переживання подиву й благоговіння», «почуття людської гідності», «почуття вдячності», «презирство до невдячності» тощо [13].

Упродовж усієї своєї педагогічної діяльності педагог переконує, що саморозвиток дитини можливий з моменту усвідомлення потреби поважати себе й вірити у свої сили. Повагу до себе вчений називає емоційним станом, «який має бути загальним, усеосяжним духом школи». Відповідно, одне з важливих завдань – «утверджувати в школі дух самоповаги», «добиватися того, щоб з перших кроків свого шкільного життя маленька людина вчилася бачити в собі моральні цінності, взяті від інших людей [12, с. 471-474]».

У працях В. Сухомлинського знаходимо відповіді на актуальні нині питання, зокрема щодо забезпечення дітей від негативної чи неприємної інформації. За висновками вченого, «матерям, і батькам, педагогам і письменникам – усім причетним до виховання – треба мудро вводити дитину в світ людський, не закриваючи її очей на радощі й страждання [13, с. 222]».

Дослідження вчених-психологів слугують орієнтирами для розроблення методик і практичної діяльності вчителя. У психології емоцію розглядають як «психічне відображення у формі пристрасного переживання життєвого смислу явищ і ситуацій, в основі якого лежить ставлення [8, с. 499]». За висновками Д. Мацумото, емоція віддзеркалює культурне середовище, у якому люди розвиваються і живуть, і є такою ж невід'ємною частиною її, як мораль і етика [7].

Виокремлюють такі основні, або ж, за словами К. Ізарда, «базові емоції»: інтерес, радість, здивування, печаль, гнів, відраза, презирство, страх, сором, сором'язливість, провина, любов. Поєднуючись, вони утворюють емоційні стани, наприклад, тривожність (поєднує в собі страх, гнів, провину й інтерес). У багатьох психологічних працях наявна теза «Емоції – це позитивна цінність». На підтвердження її автори добирають такі аргументи:

1. Людське життя неможливе без хвилювань [8].
2. Сенс існування людини має афективну, емоційну природу: ми оточуємо себе тими людьми й речами, до яких прив'язані емоційно [3, с.3].
3. Навчання через переживання не менше, а, може, й більш важливе, ніж накопичення інформації [3].
4. Емоція мотивує, мобілізує енергію, і цю енергію суб'єкт відчуває як тенденцію до вдосконалення дії [3].
5. Емоція керує мисленневою і фізичною активністю індивіда, спрямовує її у правильне русло, регулює наші сприйняття [3].
6. Саме емоції надають сенсу подіям, що відбуваються, – повідомляють, що нам подобається, а що – ні, що для нас добре, а що – погано; збагачують наше життя, додають барв і сенсу подіям і світову довкола нас; говорять нам, хто ми такі є як ми ладимо зі світом, чи то подіями довкола нас, чи людьми [7].
7. Почуття й емоції виконують роль налаштувальників уваги [11].
8. Усіляко допомагають працювати пам'яті: речі, явища, події, які нас хвилювали, залишають у пам'яті набагато глибший слід, ніж ті, до яких ми були байдужі [11].
9. Уява під впливом почуттів створює значно цікавіші образи [11].

Про важливість емоцій можна говорити і крізь призму їхніх функцій. Психологи, наголошуючи на тривалій історії розвитку людських почуттів, виділяють відображальну, сигнальну,

інформаційну, регулятивну, підкріплювальну, перемикання, пристосувальну, комунікативну, впливову, експресивну, захисну та ін. Функції конкретної емоції К. Ізард пропонує аналізувати на трьох рівнях:

По-перше, емоція виконує специфічно біологічну функцію, наприклад, спрямовує потік крові й енергетичні ресурси від гладких м'язів внутрішніх органів до м'язів, що відповідають за рух, як це буває у процесі переживання емоції гніву.

По-друге, емоція здійснює мотивувальний вплив на індивіда, організовуючи, спрямовуючи і спонукаючи сприйняття, мислення і поведінку.

По-третє, кожна емоція виконує соціальну функцію: сигнальний аспект життєво важливої системи взаємодії людини з іншими людьми складається із емоційних проявів [3].

Трапляється мотивація і від зворотного: «якщо людина з певних причин позбавлена можливості відчувати, переживати емоції, то настає так званий емоційний голод, який вона намагається вгамувати слуханням улюбленої музики, читанням гостро сюжетних книжок тощо. [8, с. 500]».

Реальні життєві умови, у яких досягають цілей і задовольняють потреби, зумовлюють різноманітність емоційних переживань, що тяжіють до двох полюсів:

1. Умови, предмети і явища, що сприяють задоволенню потреб, досягненню цілей і викликають позитивні емоції: задоволення, радість, інтерес тощо.

2. Ситуації, які людина сприймає як перешкоду, бар'єр до задоволення потреб, викликають негативні емоції: гнів, печаль, страх та ін.

Для навчально-виховного процесу важливе значення насамперед мають вищі почуття як «особлива форма переживань, пов'язана з більш важливими – духовними потребами». З ними асоціюють усе багатство справжніх людських стосунків. Залежно від предметної сфери, до якої вони належать, почуття поділяють на *моральні, інтелектуальні й естетичні* [8, с. 526].

Активізації й результативності виховного процесу сприятиме усвідомлення того, що прояв моральних почуттів означає засвоєння моральних норм і правил, розуміння того, що треба вважати гарним, а що поганим, що добром, а що – злом, що справедливим, а що – ні. Формуючи моральні почуття учнів, учитель привертає їхню увагу до того, що можна робити, а що – ні; коригує вимоги щодо ставлення до інших людей (співчуття, гуманність, доброзичливість, невдоволення, почуття дружби й кохання), до країни (почуття відданості, патріотизму, вірності своєму народові, трудового героїзму) [8].

Однією з важливих особливостей моральних почуттів психологи вважають дієвий характер їх, адже саме моральні почуття спонукають на героїчні справи і вчинки. В умовах особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів головним завданням виховання є не просто формування моральних почуттів у молоді, а передусім формування внутрішньої потреби дотримуватися вимог і правил суспільної моралі.

Для розроблення сучасних методик, організації системного підходу важливо усвідомлення й урахування особливостей інтелектуальних та естетичних почуттів.

Так, *інтелектуальними почуттями* називають переживання, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини. Йдеться про знайомі учням почуття у ситуації, коли самому вдалося знайти пояснення складному випадку написання чи творення слова, згадати потрібне правило вживання розділових знаків. Результатом роботи вчителя у цьому напрямі є сформованість пізнавальної потреби, що проявляється через здивування, інтерес, цікавість, допитливість, радість від досягнутого, сумнів щодо правильності виконання, упевненість у правильному виборі способу тощо [8].

Естетичні почуття являють собою емоційне ставлення людини до прекрасного в природі, у житті людей, у мистецтві. Естетичні почуття дають змогу розібратися в тому, картини яких художників нам подобаються, яка музика хвилює нас, які поети співзвучні нашому серцю, яка погода улюблена для прогулянок. Естетичні почуття мають широку градацію: від легкого хвилювання до глибокої схвилюваності й захвату [8].

Поділ емоцій на позитивні й негативні визначається відповідністю/невідповідністю очікувань і отриманих результатів (досягнень). Емоційний світ дитини різноманітний, кожна грань його потребує уваги вчителя, ігнорування важливих симптомів таїть у собі небезпеку.

Звертаємо увагу на такі емоції, як тривога (тривожність) і страх. Першу розглядають як реакцію на невизначену ситуацію, що потенційно містить у собі загрозу, небезпеку. За висновками Р. Грановської, слабка тривога може відігравати роль мобілізуючого фактора, проявлятися як хвилювання за результат справи і в результаті посилювати почуття відповідальності, тобто бути додатковим мотиватором. В інших випадках може повністю дезорганізувати поведінку. Відчай – емоційний прояв упевненості в невдачі дії, яку необхідно здійснити.

Якщо страх – об'єктивна тривожність, то сором – тривожність соціальна, це тривога за свою репутацію, коли є ймовірність не відповідати очікуванням тих, хто оточує. Це передусім самоосуд, каяття, заниження власної оцінки інколи настільки значне, що призводить до самогубства [2, с. 216].

Переживання позитивних емоцій полегшує процес розв'язання інтелектуальних і комунікативних завдань. І навпаки, переживання негативних емоцій серйозно ускладнює досягнення індивідуальних цілей і міжособистісну взаємодію [4, с. 390].

Розвинута почуттєва сфера, на думку психологів, – важлива нині характеристику особистості. Те, що радує людину, що її цікавить, засмучує, хвилює, що видається їй смішним, найбільше характеризує сутність її, її характер, індивідуальність [6 ; 10].

Якщо психологи вивчають природу, функції, характер емоцій, то в полі зору лінгвістів перебувають такі аспекти проблеми: типологія емотивних знаків, що слугують для фіксування різних емоційних проявів; формування емоційної мовної картини світу; комунікація емоцій; кореляція лексиконів емоцій різних мов світу; національно-культурна специфіка вираження емоцій; критерії емотивності мови і її знаків; емоційне забарвлення тексту; прагматика опису і вираження своїх миттєвих і чужих емоцій, приховування, імітування, симулювання емоцій тощо [14, с. 20].

Ефективність емоційної комунікації пов'язують з удосконаленням навичок кодування емоційних станів та емпатичного реагування в емоційній комунікації, тобто «перетворення емоційних переживань у знакову форму – словесну, невербальну, цифрову, музичну тощо [4, с. 398]». Бідний і без того лексичний запас багатьох мовців (і публічних також) не дає змоги повноцінно передати суть і глибину різних емоцій і почуттів. З іншого боку такою перешкодою, за визначенням Н. Казаринової, є наявність у культурі жорстких правил і заборон на прояв і форми вираження емоцій. Навіть з урахуванням того, що функційне призначення цілком зрозуміле, постають проблеми з емоційним самопочуття окремих людей і водночас процесом емоційної комунікації. Найбільш важливими дослідниця називає такі негативні наслідки:

- зниження здатності до переживання глибоких почуттів;
 - втрата навичок виразної емоційної поведінки;
 - дезорієнтування партнерів по комунікації в емоційному стані один одного [4, с. 400-401].
- Вербалізація емоційних станів передбачає використання *таких засобів*:

1) емотивно-оцінювальної лексики і фраз (розумниця, справжній друг, дурень, зірок з неба не знімає);

2) називання емоції чи почуття («Я хвилююсь», «Я соромлюся», «Мені приємно з тобою»);

3) порівняльний чи метафоричний опис емоцій і почуттів («Місця собі не знаходжу», «Ніби щойно ампутували руку»);

4) опис того, що хотілося б зробити («Хотів би втекти», «Хотів би схватися», «Хочеться весь світ обійняти», «Хочеться танцювати») [4, с. 406]

Сором'язливість, боязкість, страх є серйозною перешкодою в комунікації, щоб допомогти партнерові (у нашій ситуації – учневі) подолати ці бар'єри, беремо до уваги поради Н. Казаринової використовувати такі комунікативні прийоми:

1) зменшення важливості того, що відбувається, словами «Не звертайте уваги, продовжуйте, мені дуже цікаво те, що ви розповідаєте»;

2) зосередження уваги на зовнішніх обставинах: «Важко втримати чашку, сидячи на такому розхитаному стільцеві»;

3) покликання на власний досвід у подібній ситуації: «Знаєте, зі мною теж відбувається щось подібне, коли я захоплююся якоюсь ідеєю [4, с. 413]».

Соціальні емоції (боязкість, заздрість, ревності, образи тощо) «надають міжособистісним стосункам порівняно нестійкого напруженого характеру й водночас являють собою своєрідну лабораторію оволодіння навичками ефективної комунікації, а саме вміннями говорити про почуття й емоції, вибирати оптимальний сценарій поведінки в ситуаціях інтенсивного емоційного переживання [14]».

Логічними вважаємо висновки лінгвістів про те, що коли емоцію називають ядром мовної особистості, а рефлексію – ядром свідомості її, то проблема «Людина в мові», а відповідно і проблема «Емоції людини в мові», – є не лише лінгвістичною. В. Шаховський називає її також актуальною дидактичною проблемою, що «потребує перегляду традиційних методів навчання рідної й нерідної мов і переходу до нових напрямів у методиці (комунікативного, соціосеміотичного, когнітивного)». Учений привертає увагу до таких важливих моментів: 1) будь-якій емоційній комунікативній ситуації властива специфічна комунікативно-цільова семантика використання мовних знаків; 2) ці знаки виконують функцію емоційної фактичної чи динамічної взаємодії комунікантів й водночас є інструментом для вивчення динамічної емоційної взаємодії мовної особистості з оточенням її, інструментом для навчання емоційної мовленнєвої взаємодії. Звідси дидактичне завдання – ретельний добір емотивного фонду мови й використання його в мовленнєвих актах, які вивчають [14, с. 48-49].

Поради вченого привертають увагу лінгводидактиків до важливого питання, що давно назріло й потребує впровадження, – це уведення до програми й вивчення на уроках української мови мовленнєвих жанрів (автор їх називає мовленнєвими актами).

Оскільки навчання мови радимо будувати на текстовій основі, продемонструємо на кількох зразках текстів, як учителю посилювати емоційний аспект.

Текст 1.

Цілісінський тиждень, відтоді, як я приїхала в село до бабусі, ішов дощ. Дня тяглися надто повільно і нудно. Набрид навіть телевізор, яким я марно намагалася себе розважити і вбити час. «От тобі й маєш! Оце канікули, гарно розпочалися, нічого сказати! А скільки ж планів було!» – міркувала я, геть засмучена.

Цілісінський тиждень я з нетерпінням чекала зустрічі з Максом, пригадуючи наші з ним минулорічні пригоди й ігри. Про це літо ми з Максом іще взимку снували стільки мрій! Він писав мені про це у своїх листах.

З Максом завжди було цікаво, він мастак на всілякі вигадки! Але потрапити у його ватагу й стати його другом було не так просто. Насамперед потрібно було довести йому свою сміливість, як-от видряпатися на самісіньку верхівку височезного ясена чи, приміром, пройтися цвинтарем, коли споночіє... Макс терпіти не міг боягузів. Для хлопців було найбільшою образою, коли він, з кривою посмішкою, презирливо сплюнувши крізь зуби, недбало зронював: «Та що з тебе візьмеш? Тютя-матютя ти, боягуз!» А ще він часто любив повторювати, що світ належить сильним, а боягузи – то нікчеми...

Коли нарешті виглянуло сонце, Максіві спало на думку влаштувати змагання, хто швидше допливе на човнах до протилежного берега...

Човен, у якому плив Вовка, спочатку помітно відстав, і Макс почав відверто глузувати, називаючи його човен дрантям. А згодом ми помітили, як порожній Вовчин човен погойдуються на воді, А Вовчина голова то ховалася у воді, то з'являлася знову...

– Послухай, Максе, – заговорила я, мало не плачучи, – розвертаймо човна й пливимо до нього! Ми можемо його порятувати!

– Ти не розумієш, ти нічого не розумієш! – закричав Макс, обірвавши мене, – Це небезпечно! Я його не порятую! Він мене потягне на дно! Треба кликати когось із доросли.

На щастя, на березі помітили, що трапилося... (за О. Сайко).

Запитання і завдання:

1. Доберіть заголовок.
2. Висловіть свої емоції чи почуття від прочитаного. Зробіть порівняльний чи метафоричний опис емоцій і почуттів.
3. Охарактеризуйте одним словом кожного з героїв оповідання.
4. Які слова передають настрій героїні оповідання?
5. Чи впливає на ваш настрій погода?

6. Опишіть погоду, найсприятливішу для вашого відпочинку під час літніх канікул.
7. Дайте пораду, як не засмучуватися через несприятливу погоду.
8. Змодельуйте поведінку Макса після цієї пригоди.
9. Чи зміниться ставлення до нього інших дітей? Чому?

Текст 2.

Отже, я стояв на пагорбі й оглядав долину. І задихався від захвату.

Село лежало серед розлогих садів, як низка необроблених коралів або... розсип цукерок у різнобарвних обгортках. У смарагдовому лісі спалахували золоті блискітки сонячного світла. Раніше я ніколи цього не помічав. Такі картинки виникали хіба на моніторі компа! Я подумав, що варто було приїхати сюди лише заради цього видовища. І пошкодував, що я не художник (І. Роздубудько).

Запитання і завдання:

1. Яке загальне емоційне забарвлення тексту?
2. Назвіть емоції, що переповнюють героя твору.
3. Пригадайте й опишіть картину природи, що справила на вас найсильніше враження.

Що вам хотілося робити, до яких дій вдатися у момент такого захоплення?

4. Що б ви порадили тим людям, які не вміють дивуватися й захоплюватися красою природи?

5. Знайдіть у творі слова й словосполучення, що характеризують емоційний стан героя.

Цінними вважаємо поради психологів і навіть письменників щодо коригування, спрямування емоційних станів чи виходу з них, зокрема такі:

1. Якщо ви хочете якомога довше зберегти молодість, не виходьте з душевної рівноваги через дрібниці, частіше радійте й намагайте втримати гарний настрій (*Грановська Р.*).
2. Страждання перестає бути стражданням, якщо у нього є сенс (*Грановська Р.*).
3. Зміни своє ставлення до речей, що тебе тривожать, і ти будеш у безпеці (*Фрейд З.*).
4. Найкращий спосіб підбадьорити себе – це підбадьорити когось іншого (*Твен М.*).
5. Людина, яка любить поговорити про те, що вона робитиме, якщо виграє, але не знає, що буде робити, якщо програє, – потенційний невдаха (*Грановська Р.*).
6. Не варто боротися з тим, що є вже фактом (*Грановська Р.*).
7. Украй небажано перед сном згадувати всі свої образи (*Грановська Р.*).
8. Коли людина перебуває у стані сильного збудження, не треба перебивати її, краще дати виговоритися до кінця (*Грановська Р.*).
9. Ніхто не застрахований від нещасних випадків, непоправних утрат, складних ситуацій; тут доцільно не обмежуватися переживанням, не концентруватися на них, не поступатися депресії й байдужості, а діяти, наполегливо шукати вихід, пробувати все нові й нові варіанти (*Грановська Р.*).
10. Важку втрату нічим не можна заповнити, замінити; для того, щоб допомогти людині пережити її, варто, давши їй час змиритися з нею, сприяти формуванню нової домінанти, що зможе перемогти чи хоч послабити осередок збудження, пов'язаний з психічною травмою (*Грановська Р.*).
11. Для збереження позитивного настрою необхідно відчуття успіху (*Грановська Р.*).
12. Сміх – гарні ліки, передусім для зменшення дії стресу; сміх сприяє налагодженню контакту (*Грановська Р.*).

Їх можна використовувати і під час роботи з текстами.

У структурі комунікативної компетентності виокремлюють важливий складник – емоційну компетентність як здатність діяти відповідно до внутрішнього середовища своїх почуттів і бажань. Д. Гоулман справедливо зазначає: «Люди починають усвідомлювати, що для досягнення успіху потрібно значно більше, ніж розумова перевага й технічна майстерність. Нам необхідний ще один вид навичок, що дасть нам змогу виживати – і, без сумніву, процвітати, – у вихорі ринку праці майбутнього[1]». Процес комунікації має задовольняти не лише інформаційні потреби мовців, але й формувати відчуття задоволення/невдоволення, відчуття щастя, радості від спілкування. Уміти домінувати, визначати свої емоційні стани – один із кроків до порозуміння.

З уведенням до навчальної програми жанрів мовлення відкриється багато цікавих аспектів цієї проблеми для дослідження лінгводидактиків.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Москва : АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2010. – 656 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – перев. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
4. Казаринова Н.В. Эмоциональная коммуникация в межличностном взаимодействии / Н.В. Казаринова // Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матьяш. – СПб. : Речь, 2011. – 2011. – С. 387-421.
5. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб. : Речь, 2005. – 76 с.
6. Крюгер Ф. Сущность эмоционального переживания / Ф. Крюгер // Психология эмоций: Тексты. – Москва : Изд-во МГУ, 1984.
7. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования, открытия / Дэвид Мацумото. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.
8. Общая психология / под общ. ред. Е.И. Рогова. – Москва : МарТ; Ростов на/Д : МарТ, 2008. – 560 с.
9. Пряникова Ю. Йонас Виддерстрале: Основатель теории бизнеса в стиле фанк / Ю. Пряникова // Компаньон. – 2007. – №48. – 30 ноября. – С. 32-36.
10. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
11. Румянцева И.М. Психология речи и лингводидактическая психология / И.М. Румянцева. – Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 томах. – Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1976. – 654 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 томах. – Т. 2. – Київ : Радянська школа, 1976. – 670 с.
14. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций : монография / В.И. Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с.
15. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Юрій Швалб // Вища школа. – 2010. – №1. – С. 31-36.

The author reviews features of emotional component of teaching the Ukrainian language in schools, analyzes the works of psychologists, linguists, teachers, focusing on the essence, functions and meaning of emotions; defines the research scope of the problem of emotions for various branches of science, emphasizes on the importance of formation of emotional intelligence of students, draws attention to advice of scientists which guide teacher's work and contribute to the search for the solution of the problems, offering pieces of work with the text, aimed at strengthening the emotional component of communicative competence of students.

While psychologists study the nature, functions and character of emotions, linguists focus on something different: kinds of emotive characters used to represent different emotional phenomena; formation of emotional map of the world; communication of emotions, lexicon correlation of different languages of the world, national and cultural specificity of emotion expression and emotional character of the text, and others. The effectiveness of emotional communication is closely linked to the improvement of skills related to emotional states coding. Thus linguodidactics should take into account the results of studies of various branches of science.

The author proves that communication process should satisfy not only the information needs of speakers, but also generate a feeling of satisfaction /dissatisfaction, feeling of happiness and joy of communication. To be able to dominate, to determine their emotional states – one of the steps to understanding. With introduction of speech genres in the curriculum a lot of interesting aspects of this problem will be available for the study of linguodidactics.

Key words: emotions, emotional intelligence, coding of emotions, emotional competence, sensual sphere, speech genres.

УДК 376.54

Ірина Голубєва
Iryna Holubieva

СТРУКТУРА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРАЦЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧЕНИХ

THE STRUCTURE OF LINGUISTIC GUILFTEDNESS OF PERSONALITY IN THE WORKS OF AMERICAN SCIENTISTS

У статті розглянуто структуру лінгвістичної обдарованості особистості в працях американських учених, які займаються дослідженням різних видів обдарованості. Виокремлено сукупність якостей, які характеризують лінгвістично обдарованих учнів та вербальну обдарованість як базову складову лінгвістичної.

Ключові слова: лінгвістична обдарованість, вербальна обдарованість, структура обдарованості, американські вчені, лінгвістичні здібності, креативність.

Загально прийнятою є теза про те, що наявність високого рівня розвитку інтелекту є важливою складовою обдарованості. А тому перед ученими постало питання про побудову теоретичних концепцій тих видів обдарованості, які відповідають певним видам інтелекту, та обґрунтування теорії і практики навчання школярів, які є носіями такої обдарованості.

У своїй класифікації видів інтелекту Г. Гарднер на перше місце поставив лінгвістичний інтелект. Це спонукало педагогів та психологів до формування визначень лінгвістичної обдарованості, побудови її структури і, як наслідок, обґрунтування теорії та практики навчання лінгвістично обдарованих школярів.

Важливим аспектом обдарованості особистості є її надзвичайні інтелектуальні здібності і креативність, які, зазвичай, тісно пов'язані із лінгвістичними здібностями. Лінгвістичні здібності дитини можна виявити ще у ранньому шкільному віці. Саме рівень сформованості здібностей у рідній мові пізніше суттєво впливає на засвоєння дитиною іноземних мов, а також на успіхи в багатьох інших сферах її діяльності.

На сьогодні низка дослідників лінгвістичної обдарованості, зокрема, О.Матюшкін вважають, що лінгвістична обдарованість включає, як надзвичайні здібності до сприйняття і засвоєння рідної мови, так і іноземних мов. У роботі Д. Ліфференко також подано структурні компоненти лінгвістичної обдарованості. Серед них особливо виокремлено сукупність таких якостей, як:

- психологофізіологічні особливості особистості,
- лінгвістичні здібності,
- лінгвістична креативність
- особистісний компонент [2, с. 64].

Метою нашої статті є вивчити і проаналізувати роботи американських учених у галузі лінгвістичної обдарованості та виокремити їхнє трактування структури лінгвістичної обдарованості особистості.

Проблемі вивчення структури обдарованості та побудови її теоретичних концепцій присвячено значну кількість наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед вітчизняних учених необхідно відзначити наукові студії О. Антонової, О. Кульчицької, В. Моляко, В. Рибалка, І. Волощука, П.Тадеева та ін. Значний внесок у побудову сучасних теоретичних концепцій обдарованості зробили російські вчені Л. Виготський, О. Матюшкін, Б. Теплов, В. Дружинін, Д. Богоявленська, Н. Лейтес, В. Шадриков, Є. Іллін та ін.

Американські вчені досягли помітних успіхів у вивченні обдарованих особистостей та пошуку ефективних шляхів навчання обдарованих школярів завдяки використанню тестових методик у дослідженні феномену потужну американську наукову школу з проблем дослідження обдарованих особистостей.

Структуру лінгвістичної обдарованості особистості запропонував російський учений О. Матюшкін, назвавши її психологічною структурою цього типу обдарованості, яка базується на надзвичайних мовних здібностях і мовній креативності [3]. Лазарева С. також запропонувала авторську діагностику лінгвістичної обдарованості учнів молодших класів із перспективою формування майбутньої мовної та іншомовної підготовки цієї категорії учнів [1].

Багато науковців, фахівців у галузі обдарованості в США вважають важливою складовою обдарованої дитини ранній мовний розвиток, поряд із високими комунікативними здібностями. Складовими лінгвістичної обдарованості, на думку Р. Едвардса (R. Edwards), можна вважати такі характеристики:

- ранній початок говоріння у формі спілкування, починаючи від віку дев'яти місяців. Однак, не всі обдаровані діти починають говорити у зазначеному віці;

- швидке засвоєння нових слів, що включає талант швидко запам'ятовувати нові слова і правильно їх використовувати в мовленні;

- багатий словниковий запас, який включає набагато більше слів, ніж у звичайних дітей. Зокрема, більше 300 слів у віці двох років.

Обдаровані діти використовують комплексно й правильно граматичні та стилістичні конструкції. Наприклад, типові дворічні діти будують прості речення із двох, трьох слів. А обдаровані діти можуть будувати речення на рівні дорослої людини вже у віці трьох років;

- ранній вік для навчання читання, задовго до початку шкільного навчання;

- вміння адаптувати своє мовлення до інших людей, завдяки багатому вокабуляру та мовним здібностям. Обдаровані діти, використовуючи свої мовні здібності, вміють говорити простою мовою із ровесниками, а також, використовуючи складніші мовні механізми у розмові з дорослими [6].

Деякі з цих складових лінгвістичної обдарованості відзначала ще в 1926 році L. Hollingworth (Л. Голлінгворт) у своєму підручнику «Gifted Children: Their Nature and Nurture» («Обдаровані діти: їхня природа і натура або характер»), що вийшов із друку у США і досі вважається першим підручником у галузі освіти обдарованих.

У сучасному дослідженні американських вчених щодо характеристик лінгвістичної обдарованості дитини їх спектр набагато зріс.

Так, М. Кітано (M. Kitano) і Р. Еспіноса (R. Espinosa) [7] досліджували особливості виявлення лінгвістично обдарованих англійських учнів на прикладі шкільного округу Cartwright. Виходячи із експериментального дослідження, вони визначили низку характеристик сучасного обдарованого в мовному відношенні учня, або, як говорять у США, студента, куди входять:

- 1) сильне бажання навчатися саме рідною мовою;
- 2) розвивати навички усного та писемного мовлення;
- 3) високі стандарти володіння літературною мовою;
- 4) мовна та мовленнєва незалежність;
- 5) цілеспрямована допитливість;
- 6) високий інтерес до тематичного спілкування;
- 7) висока здатність до аргументації висновків;
- 8) вміння швидко підхоплювати нову інформацію;
- 9) вміння швидко перехоплювати лідерство у спілкуванні;
- 10) тенденція до повного розуміння мовної ситуації;
- 11) тенденція до швидкого виявлення власних мовних помилок, а потім помилок співрозмовника та вміння їх виправляти;

- 12) вміння брати на себе відповідальність при проведенні бесіди;
- 13) оригінальність та широка уява;
- 14) демонстрація творчих здібностей свого мислення;
- 15) певні здібності хоч в одному виді мистецтв;
- 16) незвичайні таланти в культурі мовлення.

Розглядаючи особливості загальних інтелектуальних здібностей дитини, американські вчені, такі, як Т. Крос (Т. Cross), Дж. Рензулі (J. Renzulli), Р. Девідсон (P. Davidson) стверджували, що лінгвістичні здібності є в основі будь-якого інтелекту. До таких мовних здібностей відносяться багатий лексичний запас для свого віку, особливі комунікативні здібності у прояві своїх думок та почуттів, вміння ставити інтелектуальні запитання та швидко аналізувати інформацію, давати важливі характеристики нових понять і явищ. До складу лінгвістичної обдарованості, як вважає К. Белін (C. Belin) [15], входить вербальна обдарованість, якою володіють багато студентів. Науковець Дж. Бейлі (J. Bailey) (1996) таким чином характеризує студентів, які по-обдарованому говорять про мову і таким же чином нею користуються [4]. На її думку, лінгвістично обдаровані учні характеризуються вербальною (словесною) обдарованістю, що включає такі аспекти:

- 1) раннє усне мовлення, що ґрунтується на вміннях рано і вільно оперувати вербальними поняттями;
- 2) поглиблений інтерес до спілкування в суспільстві, вміння вживати складну лексику в мовленні, диференціювати значення слів тощо;
- 3) поглиблений інтерес до читання складної для свого віку літератури;
- 4) розуміння глибоких філософських ідей та понять, насолода від спілкування про літературу;
- 5) правильне використання мови і граматики, вміння переконувати, стимулювати активність інших у процесі комунікації;
- 6) аналіз ідей та вміння вести дебати на високому рівні, бачити результати своєї комунікації і те, що до тебе прислуховуються інші представники суспільства;
- 7) вміння правильно вживати аналітичні та синтаксичні конструкції мови,
- 8) брати участь у словесних іграх та конкурсах, проголошувати неординарні ідеї;
- 9) намагання дізнатися щось нове, шляхом самопізнання, читаючи тривалий час і подумки осмислюючи прочитаний матеріал;
- 10) вивчення спонтанно (нецілеспрямовано) незапрограмованих речей, формування запитань, які розширюють світогляд;
- 11) ситуація, коли чогось незнавши, або пізнавши явище або процес дуже повільно, викликає злість або моральне незадоволення;
- 12) бажання отримати нові знання шляхом мінімального часу, що витрачається на ознайомлення з матеріалом, уміння експериментувати з мовою раніше за вчителя, який ставить запитання і дає відповіді, вести дебати на високому рівні з представниками різних вікових груп;
- 13) віртуозні дії в писемному та усному мовленні на рівні гриз мовою [4, с. 108].

Дж. Мунро (J. Munro), дослідниця з Університету в Мельбурні (Австралія) зробила серію ефективних стратегій для навчання вище згаданого типу лінгвістично обдарованих представників, узявши за основу методики збагачення та прискорення.

Американська дослідниця Дж. Бейлі (J. Bailey) характеризує словесно (вербально) обдарованих дітей як таких, що демонструють у ранньому віці комплекс високої мовної поведінки в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі, що виходить далеко за межі їхнього вікового розвитку [6, с. 97].

У той же час Дж. Ван ТасселБаска (J. VanTasselBaska) трактує словесно обдарованих таким чином: «Обдаровані діти досягають словесної компетентності набагато раніше за своїх звичайних ровесників [8, с. 1]. Для порівняння розглянемо, як характеризують вербально обдарованих дітей обидва науковці.

Дж. Бейлі (J. Bailey) пропонує такі характеристики вербально обдарованих дітей, як яскраве, описове усне мовлення, раннє вміння розрізняти фонетичні особливості мови, відчувати знакову систему мови, уподобання займатися читанням і письмом в ранньому віці, здібності висловлювати власну думку, ставити і вирішувати завдання, пов'язані з спілкуванням [4, с. 108].

Дж. Ван ТасселБаска наводить свої характеристики цієї категорії обдарованих дітей: уміння швидко і гарно читати, зацікавленість у словах та їх комбінуванні, використання багатого словникового запасу, вміння продукувати ідеї із прочитаного матеріалу, насолода від спілкування та прочитаної літератури, вміння писати захоплюючі історії та розказувати їх, постійне захоплення читанням, участь в словесних іграх та пазлах, гра з мовою в усній та писемній формах, раннє заглиблення у структуру мови при говорінні та письмі [8, р. 17].

Дж. Бейлі (J. Bailey) достовірність структури вербальної обдарованості підтверджує на прикладі свого сина, який навчився самостійно читати після двох років. Однак, він віддавав перевагу публіцистичній літературі про життя динозаврів, про «чорні дірки», та інші елементи всесвіту, що було його улюбленою темою. У віці чотирьох років він чітко розрізняв відмінності між бронтозаврами та бракозаврами і дуже переймався тим, що до 2000 року Полярна зірка не буде північною зіркою. Він черпав інформацію не від навчання, а від читання. Здібність отримувати знання від читання є не типовою для такого віку. Далі Дж. Бейлі пише, що діти традиційно починають отримувати знання в процесі читання тільки з четвертого класу, а здібність читати для отримання знань у такому ранньому віці дає словесно обдарованим дітям надзвичайний старт для розвитку. Такі ранні читачі отримують ранні знання в той час, коли інші діти лише в цей час навчаються читати [4].

У результаті детального аналізу структури лінгвістичної обдарованості, основною складовою якої вважаємо вербальну обдарованість, можна стверджувати, що будь-яка обдарована особистість в інтелектуальному відношенні характеризується високорозвиненими мовними здібностями і мовленнєвими вміннями і навичками. Тому основні аспекти лінгвістичної обдарованості входять до складу інтелектуально обдарованої дитини в кожному виді обдарованості.

Отже, мовний розвиток обдарованої дитини включає такі складові:

- 1) багатий словниковий запас і здібність його швидко збагачувати;
- 2) тенденція до швидкого темпу говоріння;
- 3) раннє використання довгих, складніших речень із правильним граматичним оформленням;
- 4) властивість постійно ставити питання про те, що відбувається навколо і потреба в отриманні чітких відповідей та пояснень;
- 5) здібність розуміти мету своєї діяльності з раннього віку виконувати крок за кроком щоденні дії;
- 6) здібність розуміти і брати участь у розмові дорослих, коментувати, вловлювати внутрішній аспект, двозначність у спілкуванні;
- 7) вміння змінювати свою мову до спілкування з аудиторією різного віку, пристосовуватися до розмови з дорослими, які говорять складною мовою, і до простішої мови однолітків [9].

Отже, розглянувши структуру лінгвістичної обдарованості, можна із впевненістю стверджувати, що до її складу переважна більшість американських педагогів і психологів [4; 5; 6; 8; 9] відносить вербальну (або словесну) обдарованість, яку можна спостерігати в процесі вивчення як рідної, так й іноземної мов. Особливо високий рівень вербальної обдарованості характерний для дітей, які рано навчилися читати і проводять багато часу за читанням літератури, яка більш характерна для інтересів дорослих, ніж дітей.

Інтенсивне читання слугує базисом для формування та інтенсивного розвитку лексичних, граматичних, фонетичних, стилістичних здібностей лінгвістично обдарованих учнів. Усі американські дослідники схильні до того, що інтелектуально обдарована дитина володіє надзвичайно багатим словниковим запасом, вмінням швидко засвоювати інформацію, чітко розуміти значення абстрактних понять і диференціювати їх.

Список використаних джерел

1. Лазарева С.В. Диагностика лингвистической одаренности учащихся младших классов / С.В. Лазарева // Одаренный ребенок: Научно-практический журнал. – 2008. – № 2. – С. 118-122.
2. Ліфференко Д.О. Лінгвістична обдарованість як вид спеціальної обдарованості / Д.О. Ліфференко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1. – С. 63-65.
3. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 88-97.
4. Bailey J.M. Literacy development in verbal talented children / J. Van Tassel Baska, D. T. Jonson, L.N. Boyce (Eds) // Developing Verbal Talent. Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle Schools Students : Allyn and Bacon. – 1996. – P. 97-114.
5. Belin C. Identifying Gifted and Talented English language learners/ C. Belin, G. N. Blank // Yowa Departments of Education. – 2008. – 50 p.
6. Edwards R.A. Differentiating instruction for gifted students in the English language Arts Classroom / R. A. Edwards // The University of Georgia. – 2007. – 42 p.
7. Kitano M.K. Language Diversity and Giftedness: Working with Gifted English language learners / M. K. Kitano, R. Espinosa // Journal for the education of the Gifted. –2014. – P. 124-128.
8. Van Tassel Baska J. Assessment of gifted student learning in the language arts/ J. Van Tassel Baska // Journal of Secondary Gifted Education. – № 13.– V. 2. – 2002. – P. 67-72.
9. Van Tassel Baska J. A curriculum study of gifted student learning in the language arts / L. Zno, L. Averyand C. Little // Gifted Child Quarterly. – № 46. – V. 1. – 2002. – P. 30-44.

The article deals with analysis of linguistic giftedness of personality in the works of American scientists in the field of gifted education (J. Bailey, C. Belin, G. Blank, R. Edwards, J. VanTasselBaska, M. Kitano). Some authors determine the main component of linguistic giftedness to be verbal giftedness.

The first characteristic of language skills is often the one that is noticed in early age. Later a lot of linguistically gifted children improve their language abilities. They often talk sooner than other children of their age, know more words, use bigger words and insist on precise words, combine words in creative way.

Verbally gifted children sometimes have troubles with classmates because their language highlights their differences. They may intimidate others with their vocabulary.

The American scientists in the sphere of giftedness differentiated also the linguistic giftedness in two aspects, such as native and foreign languages.

There are a number of characteristics that can signal to a professional that a child might be linguistically gifted: early development of language, abstract thinking, strong memory, the capacity to focus on reading interesting books, a strong motivation to reading complicated texts and abilities to compose their own stories and poems.

It is stressed by the American authors that gifted children who read a lot during the primary school years typically excel on other language arts areas because advanced reading expands children's vocabulary, writing and thinking skills.

Key words: *linguistic giftedness, verbal giftedness, structure of giftedness, American scientists, linguistic abilities, creativity.*

УДК 373.5.011.3-051:316.647.5

Юлія Гордієнко
Yuliya Hordiyenko

ПЕДАГОГІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

PEDAGOGICAL TOLERANCE OF A TEACHER OF THE FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS

У статті описано педагогічну толерантність як умову успішної взаємодії вчителя іноземних мов та учнів початкової школи, проаналізовано вікові особливості молодших школярів, які повинні враховуватись у навчальній діяльності учнів. Визначено, що демократичний стиль педагогічного спілкування відповідає вимогам толерантної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, вчитель іноземних мов, учень початкової школи, педагогічна толерантність, стиль педагогічного спілкування.

В умовах реформування сучасної системи освіти в Україні особлива увага приділяється умінням учителя продуктивно організовувати процес навчання, спрямовуючи його на розвиток особистості учня. Оскільки вивчення іноземних мов у загальноосвітніх закладах розпочинається в першому класі, актуальним стає завдання підготовки вчителя іноземних мов, здатного не лише передавати власні знання з дисципліни, але й знаходити індивідуальний підхід до кожного учня. Взаємодія між учителем та дітьми початкової школи буде максимально ефективною у випадку, якщо її основою виступатиме педагогічна толерантність учителя.

Проблема взаємодії вчителя та учнів на основі педагогічної толерантності є предметом дослідження таких науковців, як М. Андреев, Н. Боритко, Л. Безотечество, С. Бондирева, А. Зінченко, М. Карандаш, Є. Клепцова, Ю. Котелянець, Ю. Макаров, М. Перепеліцина, Ю. Тодорцева та ін. Проте в контексті нашого дослідження важливим є розгляд особливостей толерантної співпраці суб'єктів педагогічного процесу – майбутніх учителів іноземних мов та учнів початкової школи, у якій повинні враховуватись вікові особливості молодших школярів. Ця проблема є предметом дослідження таких учених, як Ш. Амонашвілі [3], Н. Бордовська [4], А. Реан [13], Г. Крайг [9], І. Кулагіна [10], В. Мухіна [11], А. Аверин [1] та ін. Актуальність нашого аспекту дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності налагодження толерантної взаємодії вчителя та учнів як умови оптимального особистісного розвитку школярів.

Мета – схарактеризувати особливості взаємодії вчителя іноземних мов з учнями початкової школи на основі педагогічної толерантності. Здійснення мети передбачає вирішення таких завдань: 1) розглянути вікові особливості учнів початкової школи, які обумовлюють характер взаємодії в процесі навчання; 2) проаналізувати стилі педагогічного спілкування та визначити той стиль, який відповідає принципам толерантної взаємодії.

Особливості дітей молодшого шкільного віку обумовлюють характер взаємодії вчителя з його вихованцями в процесі навчання. Такі вчені, як Н. Бордовська [4], А. Реан [13], В. Мухіна [11], І. Кулагіна [10], А. Аверин [1], Г. Крайг [9] та ін., характеризуючи особливості молодшого школяра, наголошують, що учень є суб'єктом навчальної діяльності та, відповідно, вимагає до себе дбайливого, толерантного ставлення з боку вчителів, які в початковій школі є найбільш авторитетними дорослими для дитини.

Формування толерантності особистості є важливим з точки зору довгострокової перспективи, адже, як вважає М. Боритко, виховання толерантності у дітей є одним із проявів резуль-

тативності педагогічної діяльності, оскільки «толерантність, сформована у шкільні роки, є однією з найважливіших умов зниження напруги у суспільстві» [5, с. 11].

Період молодшого шкільного віку характеризується зміною соціального статусу дитини, її інтересів, цінностей та способу життя. Відбуваються зміни в емоційно-мотиваційній сфері дитини, з'являється її «внутрішнє життя», активно розвиваються почуття, переживання, які впливають на її поведінку. Основою вчинку школяра стає смисл, тобто спроба оцінити свою дію з точки зору її результату та майбутніх наслідків. На думку І. Кулагіної, цей процес має як інтелектуальний, так й емоційний характер, оскільки визначається особистісний зміст цього вчинку, тобто його значення у системі відносин дитини з іншими людьми та можливість зміни цих стосунків [10, с. 65].

Згідно з гуманно-особистісною педагогікою Ш. Амонашвілі, внутрішня психічна енергія обумовлена «природою» дитини, яка представлена у трьох основних прагненнях дитини:

1) прагнення розвитку – природний стан, при якому розвиток вроджених можливостей відбувається в процесі подолання протиріч та труднощів. Основне педагогічне завдання – створити такі умови навчання, у яких дитина вирішуватиме проблеми, що узгоджуються з її індивідуальними можливостями. Потрібно наголосити, що саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для різнобічного розвитку дитини;

2) прагнення дорослішати – бажання максимально розвинути у собі особистісні якості, стати цивілізованою, духовно багатого, вмілою дорослою людиною. Здійснення цього прагнення відбувається у спілкуванні з дорослими. Дитина починає шукати соціальне середовище, у якому її прийматимуть як дорослу особистість. Звідси основна педагогічна задача – поводитися з дитиною як з рівною собі, утверджувати в ній особистість, виявляти довіру, доручати серйозні справи, встановлювати взаємовідносини на основі співробітництва, спонукати до співпереживання та співчуття. Навчати потрібно з почуттям відповідальності, не граючись. Саме вчитель повинен так витончено виконувати свою роль, щоб діти забули в освітньому процесі про свої потреби гратися;

3) прагнення свободи дитина втілює шляхом віддалення від опіки дорослого. В результаті неприйняття дорослими цього прагнення дитини між ними виникають конфлікти та, як наслідок, покарання. Коли педагог намагається підкорити дитину, змусити її відповідати своїм вимогам, виникає авторитарний педагогічний процес, за якого більше примушувань, заборон, конфліктів, ніж схвалень, дозволів, радості. Педагогічне завдання – створення умов для збереження права дитини на вільний вибір, рівноправне спілкування, співробітництво, взаємоповагу та взаємну відповідальність [3, с. 15-16].

Управління процесом учіння здійснюється педагогом на основі особистісно-діяльнісного підходу, сутність якого з позиції учня полягає у «створенні умов, у яких учні могли б робити власний вибір ... для свободи своїх особистісних виявів, самоактуалізації та особистісного зростання, для формування активності учнів, для єдності зовнішніх та внутрішніх мотивів, для прийняття навчальної задачі та переживання задоволення від правильного розв'язання її, для зняття соціальних бар'єрів» [6, с. 320]. Організація навчальної діяльності на основі такого підходу позитивно впливає на адаптацію учнів, розвиток їхніх здібностей, мотивацію та самооцінку.

Навчальна діяльність стає провідною в період молодшого шкільного віку. Її складність обумовлюється структурою, яку утворюють такі компоненти згідно з концепцією Д. Ельконіна: 1) мотивація – навчально-пізнавальні мотиви, основою яких виступають потреби пізнання та саморозвитку; 2) навчальна задача – система завдань, за допомогою яких дитина засвоює загальні способи дії; 3) навчальні операції, які складають спосіб дії; 4) контроль і самоконтроль [10, с. 67].

На думку В. Мухіної, такою є структура навчальної діяльності у сформованому вигляді, однак у молодшому шкільному віці лише розпочинається процес її становлення [11, с. 325]. Специфіка діяльності молодших школярів пов'язана з основною ціллю навчання у цьому віці – навчити дітей учитися [13, с. 297]. Успішність навчальної діяльності залежить від організації навчання, змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей дитини.

Сучасна шкільна освіта часто обмежується формуванням лише знань, умінь та навичок учня, ігноруючи особистісні аспекти, які й обумовлюють розвиток когнітивних здібностей людини та самооцінки зокрема. Від позитивних уявлень про себе залежить упевненість дитини у своїх можливостях, усвідомлення нею результату своєї діяльності як успішної або невдалої, відповідно і ставлення до своїх помилок, вибір посильних для дитини завдань [13, с. 285]. Діти молодшого шкільного віку часто мають завищену або занижену самооцінку, тому від педагогічної толерантності учителя залежить те, чи сприйматиме учень свої досягнення або прогалини адекватно. Отже, завдання педагога – сформувати у своїх вихованців позитивне уявлення про себе.

У період молодшого шкільного віку активно розвиваються основні психічні функції дитини – мислення, сприйняття, пам'ять, увага, засвоюються нові знання, формуються уміння та навички, тобто створюється основа для усього майбутнього навчання. Від продуктивності навчальної діяльності в початковій школі залежить розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку.

Мотивація є основою результативної навчальної діяльності. Мотив отримання високої оцінки є провідним у діяльності молодшого школяра. Толерантний учитель не лише ставить учневі оцінку, детально пояснює її, але і намагається донести до кожного учня свої позитивні очікування, створити сприятливий емоційний фон для усіх, навіть негативних, оцінок. Педагогічна толерантність як якість особистості учителя, визначає його здатність оцінювати конкретні виконані завдання, а не особистість учня. Толерантний педагог ніколи не порівнює дітей між собою та не закликає слідувати прикладу відмінників. Він спонукає своїх вихованців до особистих досягнень, не перехвалює успішних у навчанні учнів та підтримує навіть найменші успіхи слабкої, старанної дитини. Отже, саме вчитель початкової школи скеровує навчальну діяльність дитини молодшого шкільного віку, а від його професійних якостей та педагогічної толерантності, зокрема, залежить формування особистості учня та його успішності у майбутньому.

Роль педагога важлива у вихованні моральних почуттів та вольових якостей учнів. Для цього потрібно правильно ставити вимоги до дітей. Однак, це завдання є досить складним, адже, якщо вимоги вчителя перетворюються на безапеляційні накази, в учнів формується негативне ставлення як безпосередньо до педагога, так і до навчальної діяльності загалом. Усі вимоги вчителя, незалежно від своєї форми (нагадування, заборона, застереження, спонукання до дії тощо), повинні бути продуманими, зрозумілими, лаконічно та доброзичливо висловленими, адекватними, безапеляційними та серйозними [6, с. 162]. За таких умов школярі почувуються впевнено, а вчитель уникає негативних реакцій та протидії учнів.

Вплив учителя є визначальним також і в організації відносин у учнівському колективі, де формується індивідуальна манера поведінки кожної дитини. Вчитель скеровує поведінку дітей, на прикладах показує особливості спілкування, стежить за дотриманням правил та залучає до контролю самих дітей. Оскільки кожна людина неповторна, відмінна від іншої, завдання вчителя навчати школярів сприймати один одного, шукати між ними спільне та поважати індивідуальні особливості, тобто навчати толерантної взаємодії, яка зменшуватиме ймовірність виникнення конфліктних ситуацій у колективі та сприятиме процесу соціалізації школяра. У ставленні до однокласників діти молодшого шкільного віку, як правило, наслідують учителя, тому толерантний педагог не повинен виділяти одних дітей як зразкових у поведінці чи навчанні, інших як порушників чи нездібних школярів. Його завдання – знайти у кожному школяреві щось позитивне, у результаті це сприятиме формуванню атмосфери співпраці та поваги у колективі.

Сфера почуттів дитини молодшого шкільного віку розвивається, перш за все, у межах навчальної діяльності, що пов'язано з розширенням соціального простору. Так, почуття відповідальності співвідноситься з рефлексією, яка супроводжується емоційною оцінкою усіх відносин у навчальному процесі. Одним із найважливіших почуттів, які свідчать про розвиток особистості в процесі її соціалізації, є емпатія. Здатність переживати щось разом з іншими, на думку В. Мухіної, складається з таких компонентів, як співчуття та вміння відчувати радість від успіхів інших людей [11, с. 317]. Емпатія є основою особистісної толерантності, і лише

учитель, здатний співпереживати разом з учнем як його успіхи, так і невдачі, може розвивати такі ж почуття у своїх вихованців.

Емпатія сприяє формуванню дружнього колективу, адже передбачає співпереживання дітей один одному, їхню доброзичливість, уважність до позитивних та негативних випадків у житті класу. Дитина порівнює себе з іншими представниками колективу, змагається з ними, оскільки навчальна діяльність ставить основну мету перед школярем – учитись, максимально розвивати свої здібності, якості, уміння. Особливо конкуренція проявляється на етапі контролю, коли відповіді учнів змушують привертати увагу один до одного. Разом з тим, саме оцінка вчителя залишається для дитини вирішальною. Таким чином, опосередковано відбувається процес відчуження школярів. Кожне оцінне судження педагога може викликати різні реакції учнів, наприклад, смуток, розчарування, агресію або ж радість чи задоволення. В результаті у дітей часто виникають почуття заздрості та байдужості. Для дітей молодшого шкільного віку співпереживання є новим почуттям, якого потрібно навчати у нових умовах навчальної діяльності. А це завдання покладається на вчителя, який володіє необхідними ресурсами для впливу на дитину. Важливість цього завдання підтверджує В. Мухіна: «Емпатія відкриває рефлексивну здатність людини проникати своїми почуттями та розумом у стан іншого, передбачити його можливу поведінку, здійснювати моральну та реальну підтримку» [11, с. 318]. Учитель може пояснювати, обґрунтовувати необхідність ставитись до інших людей з повагою, переконувати уявляти себе на місці іншого та намагатись відчувати емоційний стан один одного. Головне – дати дітям можливість усвідомити, що кожен може помилятись, лише у такому випадку відбувається повноцінний розвиток особистості. Кожне пояснення повинне бути майстерно обґрунтованим, доведеним, тоді діти здатні прийняти різноманітні оцінні судження, особливо якщо вони стосуються важливих для них ситуацій та відносин.

Молодший школяр залежить від учителя емоційно. Такий стан дитини В. Мухіна описує як «емоційний голод – потреба у позитивних емоціях значущого дорослого», тобто учителя [11, с. 262]. Характер спілкування педагога з дітьми визначає їх поведінку у школі. У психолого-педагогічній науковій літературі виділяють наступні стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний [11], [6]. Уважаємо доцільним коротко розглянути основні принципи взаємодії учителя з його вихованцем у межах кожного із стилів для того, щоб з'ясувати, який з них є найбільш сприятливим як для формування толерантних відносин у учнівському колективі, так і особисто для розвитку кожного учня.

Авторитарний стиль передбачає цілковиту покору учня волі вчителя. Для дитини характерна пасивна позиція, оскільки педагог маніпулює школярами, для нього головне – суворі дисципліна у класі. Вчитель не пояснює потребу у нормативній поведінці та чинить психологічний тиск на дітей. Позиція педагога відсторонена від учня, як результат, у колективі панує атмосфера тривоги, невпевненості, безініціативності. Завдяки строгій дисципліні виконання педагогічних завдань, як правило, успішне, проте діти почуваються незахищеними, бояться учителя, не відчують хорошого ставлення до себе.

Такий стиль педагогічного спілкування, зазвичай, формується на основі авторитарного типу особистості вчителя. Вперше синдром авторитарної особистості обґрунтував у своєму дослідженні Т. Адорно [2]. На думку О. Кихтюк, авторитарна особистість є протилежною до толерантної, оскільки основою її формування є нетерпимість [8, с. 118]. Для авторитарної особистості характерні такі ознаки, як консерватизм, агресія, осуд, упередженість, стереотипність, цинізм, твердий характер, які можуть лише зашкодити педагогові у формуванні толерантних відносин з учнями у навчальному процесі.

Демократичний стиль характеризується активною позицією учня, співпрацею між педагогом та його вихованцями у навчальній діяльності. Дисциплінованість сприяє успішній взаємодії. Керуючись довірою до учнів, взаєморозумінням, учитель пояснює важливість уміння керувати своєю поведінкою як у навчальній діяльності, так і в інших справах. У результаті у дітей виникають позитивні емоції та радість від досягнення успіху, розвивається пізнавальна мотивація учіння. Відбувається об'єднання дітей у дружній колектив, у якому кожен учень усвідомлює важливість своєї діяльності, хоче виділитися своїми досягненнями, а основою

конкуренції виступає взаємоповага та доброзичливість. Саме демократичний стиль є передумовою розвитку особистостей як учня, так і учителя.

Ліберальний стиль характеризується низьким рівнем професіоналізму учителя, нездатністю організувати навчальний процес та дисциплінувати колектив. Як наслідок, діти не відчують задоволення та радості від співпраці та не розуміють своїх обов'язків [11, с. 264].

В умовах авторитарного стилю в учня формується «негативна рефлексія» – здатність зрозуміти наслідки своєї поведінки та прагнення максимально використати перевагу кожної ситуації у своїх цілях. Демократичний стиль сприяє формуванню «позитивної рефлексії» – спроможності співвідносити свої вчинки з їх результатами та поводитись так, щоб це принесло користь як самій дитині, так і колективі класу та педагогу [11, с. 266]. Процес рефлексії передбачає порівняння своїх попередніх досягнень із теперішніми, актуальними у цей момент, розуміння змін, які відбуваються з дитиною на основі критичного мислення. На переконання В. Мухіної, кінцевою метою навчальної діяльності є усвідомлена навчальна діяльність школяра, яка будучи першочерговою організованою вчителем, поступово перетворюється у самостійну діяльність учня, у якій він формулює навчальне завдання, здійснює навчальні операції, контроль та оцінку [11, с. 326]. Отже, навчальна діяльність через рефлексію на дитину перетворюється на самостійне навчання, тобто досягається основна мета – навчити дитину учитися.

У контексті нашого дослідження важливою є позиція О. Плахотнік та Т. Спіріної щодо розуміння сутності педагога, основне завдання якого – формувати толерантну особистість свого вихованця. Так, здійснити це завдання може лише фахівець із «високим інноваційним потенціалом, що визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка демонструє готовність удосконалювати педагогічну діяльність ... шукати власне нетрадиційне розв'язання проблем, які виникають, сприймати і креативно втілювати в уже існуючі нестандартні підходи у навчанні» [12, с. 13].

Отже, лише за умов демократичного стилю педагогічного впливу можливе формування толерантної особистості учня, оскільки учитель, як суб'єкт саме такої взаємодії, характеризується професійною майстерністю як у навчальній діяльності, так і в особистісних відносинах з дітьми.

Учитель як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, як вважає І. Зимняя, – це «цілісна складна система» [7, с. 159], яка представляє певний узагальнений психологічний портрет педагога. Учитель початкової школи повинен володіти розвинутими особистісними та професійно-предметними характеристиками та комунікативними якостями. Така увага до учителя початкової школи зрозуміла, оскільки саме він несе відповідальність перед дітьми, які характеризуються своїми віковими особливостями, та повинен враховувати ці особливості у побудові навчальної діяльності школярів.

Учитель іноземних мов початкових класів повинен бути орієнтований на гуманістичне виховання, використовуючи іноземну мову як засіб інтелектуального, особистісного та соціального розвитку молодшого школяра. Важливим аспектом у реалізації цієї цілі виступає особистість учителя, оскільки його емоційний стан та вміння проникати у навчальну діяльність дитини відображаються на поведінці, стані, особистісних проявах школярів як під час навчання, так і після його закінчення. Толерантна взаємодія між учителем іноземних мов та учнями повинна будуватись на основі взаєморозуміння, прийняття, поваги, співпереживання та відповідальності.

Перспективами подальшого дослідження є визначення структурних компонентів педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, опис критеріїв та показників цих компонентів у контексті діяльнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Аверин А.А. Психология личности : учебное пособие / А.А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
2. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – Москва : Серебряные книги, 2001. – 416 с.

3. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основаного на принципах гуманно-личностной педагогики – Всеукраинская культурно-образовательная ассоциация Гуманной Педагогики, Артемовский Центр Гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Донецк, 2013. – 129 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика : Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : «Питер», 2000. – 304 с.
5. Борытко Н.М. Введение в педагогику толерантности : Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков ; под. ред. Н.М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
6. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Лозинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – [2-е изд., доп. и перераб]. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
8. Кихтюк О.В. Дослідження авторитарної структури особистості як протилежного полюса толерантної особистості / О.В. Кихтюк // Психологічні перспективи. – Вип. 17. – 2011. – С. 116-122.
9. Крайт Г. Психология развития / Г. Крайт, Д. Бокум. – [9-е изд.] – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – Москва : УРАО, 1999. – 176 с.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов – [4-е изд., стереотип.] / В.С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
12. Плахотнік О.В. Формування толерантної культури у майбутніх соціальних педагогів / О.В. Плахотнік, Т.П. Спіріна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2012. – № 2. – С. 11-17.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

The article deals with the features of interaction of a teacher of foreign languages and primary school pupils on the basis of pedagogical tolerance.

The teacher of foreign languages of primary school should focus on humanistic education, using a foreign language as a means of intellectual, personal and social development of primary school children. The teacher's personality is an important aspect in the realization of this goal, as his emotional state and the ability to penetrate into the educational activities of the child affect the behavior, condition, personal manifestations of pupils during study and after graduation. Tolerant interaction between teachers of foreign languages and pupils should be based on mutual understanding, acceptance, respect, empathy and responsibility.

Age features of primary school pupils that should be considered by the teacher in the process of organizing their learning activities, have been analyzed. In the period of primary school age basic mental functions of the child are actively developing – thinking, perception, memory, attention, and new knowledge is mastered, abilities and skills are formed, therefore the foundation for all future learning is created. The performance of educational activity in primary school influences the development of the personality of the child of primary school age. The task of the teacher is to form pupils' positive view of themselves.

Motivation is the basis for effective learning activities. The motive of getting high marks is leading in the activity of primary school children. The role of the teacher is important in the education of the moral sentiments and volitional qualities of pupils.

The influence of the teacher is essential in group relations, where the individual behaviour of each child is formed. Empathy is the basis of personal tolerance, and only the teacher able to empathize with the children's success and failures can develop the same feelings in his pupils.

Authoritarian, democratic and liberal styles of pedagogical communication of the teacher with the pupils have been considered. It has been determined that the democratic style complies with the requirements of tolerant interaction between subjects of educational activity.

Key words: *interaction, teacher of foreign languages, primary school pupil, pedagogical tolerance, the style of pedagogical communication.*

УДК 373.3.016: 808.5

Наталія Гудима
Nataliya Hudyma

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ РИТОРИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

COMMUNICATIVE CHARACTER OF RHETORIC IN PRIMARY SCHOOL

У статті висвітлено теоретичні засади та практичний аспект риторики в початковій школі, які реалізуються через систему мовно-мовленневих вправ і завдань; виокремлено змістові лінії риторики, комунікативну мету та завдання окресленої навчальної дисципліни; проаналізовано мовно-мовленнєві вправи для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування культури мовлення загалом.

Ключові слова: *риторика, комунікативне спрямування, початкова школа, зв'язне мовлення, культура мовлення.*

Сучасна дитина живе в оточенні складної комунікативної культури. Негативному впливу мовної, особливо молодіжної субкультури доцільно протиставити насамперед систематичне навчання дітей конструктивного спілкування, формування в них комунікативної і психологічної компетентності, у спілкуванні виробити і закріпити конкретні моральні цінності, впливати на застосування ними засвоєного у реальних життєвих ситуаціях.

Комунікативна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок ефективного спілкування, те, чого слід навчати, те, на чому треба сконцентрувати увагу дитини. Цю функцію виконує риторика як наука про красномовство.

Уміння красиво, переконливо говорити – характерна риса культурної людини. Правильне й грамотне мовлення – це впорядковане мислення. Людина розвиває своє мислення за допомогою читання, письма й мовлення.

Спостереження за дітьми молодшого шкільного віку дають підстави стверджувати, що вони активні в спілкуванні, але не володіють необхідними вміннями. Мовлення дітей, як правило, тихе, нечітке, невиразне. Часто це пов'язано з незавершеним розвитком артикуляційного апарату, а також із невпевненістю дітей, невмінням орієнтуватися в ситуаціях спілкування.

У 2009 році гриф Міністерства освіти і науки України одержала програма з риторики для 1–4 класів (авт. Науменко В.О., Захарійчук М.Д.). «Риторика» – предмет варіативної частини державної програми початкової школи. З 2007 року почали виходити грифовані посібники з риторики, у 2010 році вийшов методичний посібник для вчителя «До уроків риторики в початкових класах».

Курс риторики є власне практичним і спрямований на формування риторичних умінь учнів початкових класів. Цей практично-орієнтований предмет забезпечує соціально-державне замовлення – навчати спілкуванню та взаємодії дітей у різних життєвих ситуаціях [3].

Низка зарубіжних та українських педагогів, психологів, методистів та науковців досліджують розвиток мовлення, риторичні вміння молодших школярів, комунікативну спрямованість окреслених аспектів, зокрема формування особистості вчителя (О. Абдуліна, Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); культуру особистості (В. Гриньова, В. Кан-Калік, Л. Нечепоренко, М. Подберезський, Г. Шевченко та ін.); спеціально організовану діяльність й спілкування особистості та її розвиток у процесі діяльності (А. Бойко, Л. Божович,

В. Буряк, Л. Виготський, В. Кан-Калік, М. Лазарєв, Б. Ломов, О. Леонтєв, В. Моляко, Н. Талізін та ін.); загальні питання історії розвитку педагогіки (Л. Вовк, М. Євтух, С. Золотухіна, О. Сухомлинська та ін.); сучасні підходи до розробки теоретичних проблем педагогічної науки (В. Євдокимов, В. Лозова, К. Плиско, І. Прокопенко, Г. Троцько та ін.); мовленнєву та риторичну підготовку майбутніх учителів (С. Дорошенко, Н. Іполітова, Т. Ладигенська, О. Мурашов, Л. Пелепейченко, Г. Сагач та ін.).

Проте проблема риторичної підготовки вчителя досліджена ще недостатньо, хоч і розроблялися окремі її аспекти (здебільшого мовні) у вищих навчальних закладах, а саме: формування у студентів навичок монологічного висловлювання (Г. Васильєва, Л. Головіна, В. Костомаров, В. Скалкін); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Ф. Гоноволін, В. Грехнев, Н. Кузьміна, Р. Хмелюк та ін.); комунікативна підготовка майбутніх учителів (В. Галузинський, В. Гриньова, М. Євтух, В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька та ін.); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (Н. Іполітова, Т. Ладигенська, Г. Сагач та ін.). Питання риторичної підготовки вчителів розглядаються в процесі дослідження проблеми педагогічної творчості (М. Лазарєв, І. Синиця, І. Страхів) і ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності (М. Вашуленко, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач).

Незважаючи на посилення інтересу дослідників до проблеми риторичної підготовки вчителя, питання організації процесу навчання риторики в початковій школі вимагають поглибленого вивчення, що й зумовило вибір теми дослідження. Тому **метою нашої розвідки** є висвітлити теоретичні засади та практичний аспект риторики, які реалізуються через систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань; виокремити змістові лінії риторики в початковій школі; проаналізувати мовно-мовленнєві вправи для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування культури мовлення загалом.

Дієвість риторики реалізується через діалоги, обговорення, колективне з'ясування мовленнєвих понять, розв'язання риторичних задач тощо.

Враховуючи те, що курс риторики в початковій школі носить практичний характер, змістовий аспект реалізується такими засобами [3]:

- аналітичні і синтетичні вправи; вправи на звуковимову (швидкість, виразність, висота); аналіз прислів'їв, приказок, загадок; аналіз «крилатих» висловів; риторичний аналіз невербального й вербального спілкування; мова жестів; редагування висловів, текстів; риторичний аналіз різножанрових текстів; діалогів, монологів, підготовлених та імпровізованих публічних виступів; відеозапис виступів, монологів з наступним їх аналізом та визначенням досягнень;
- мовленнєві ігри; інтелектуальні ігри; експертна робота; драматизація творів; словесне малювання; рефлексія розумово-мовленнєвої діяльності.

На уроці з риторики використовуються різноманітні мовленнєві ситуації, риторичні смішинки для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, формування культури мовлення. Існують різні класифікації таких ситуацій та для молодших школярів найбільш доцільно використовувати такі: рецептивно-репродуктивні (засвоєння готових одиниць, характерних для говоріння в діалогічній формі, формули етикету; прослуховування діалогів); умовно-мовленнєві (удосконалення навичок оволодіння діалогічними комплексами; розвиток умінь складати мікродіалоги); рецептивно-продуктивні (уміння вести і складати власні діалоги). Кожна із запропонованих груп охоплює розмовний, науковий, художній та офіційно-діловий стилі мовлення.

Особливим потенціалом риторики взаємодії, яка спрямована на взаєморозуміння партнерів, комунікативну діяльність є вивчення таких тем: «Теплі слова», «Прощання», «Зустріч», «Розмова по телефону», «Звертання», «Ввічлива відмова», «Компліменти», «Усмішка», «Слова подяки», «Переконання», «Встановлення контакту», «Гідність» та інші [3]. Завданням таких уроків можуть бути: розкриття сутності формул вітання, прощання; розкриття способів їх використання; користування розгорнутими формулами, відповідно до ситуацій;

визначення моральних категорій; аналіз мовленнєвих ситуацій у яких використовуються відповідні мовленнєві формули; порівняння різних мовленнєвих ситуацій.

До теоретичних основ риторики належать правила культури мовленнєвого спілкування, подані у формі крилатих висловів. Їх зміст тлумачиться під час колективного обговорення на уроці.

Практичний аспект риторики реалізується через систему завдань. Ці завдання спрямовані на розвиток чіткої виразної вимови звуків (мовленнєва й дихальна гімнастика на матеріалі окремих звуків, звукосполучень, слів, скоромовок, віршованих рядків і віршів); занурення учнів в атмосферу правильно організованого мовлення (слухання різножанрових художніх творів); засвоєння та використання мовленнєвого етикету (риторичний аналіз тексту, під час якого робиться акцент на морально-мовленнєві аспекти поведінки головних героїв); формування уважності до емоційної налаштованості співрозмовника (аналіз невербального мовлення героїв предметних та сюжетних малюнків).

Комунікативною метою риторики [3] є забезпечення формування особистості, яка б володіла знаннями, вміннями і навичками ефективного спілкування, збагачувала свій комунікативний досвід, зберігала культурно-мовленнєві традиції українського народу.

Комунікативними завданнями риторики є: вчити ввічливо ставитися до співрозмовника, цінувати й розуміти іншу точку зору; вчити дбайливо ставитися до слова, вміло й доречно використовувати його у власному мовленні; формувати вміння вербального й невербального мовлення; закладати підґрунтя свідомого творчого ставлення до спілкування.

Риторика має особливий потенціал для формування духовної культури, що є основою для виховання інших якостей, таких як толерантність, чесність, доброта, справедливість, відповідальність за власні слова та вчинки, повага до співрозмовника.

До змістовних ліній риторики відносимо: мовлення та спілкування; текст і його жанри; творення думок. Окреслені змістові лінії риторики реалізуються через систему завдань, які мають практичний характер і спрямовані на формування риторичних умінь [2].

Особливе місце в риторичі відведено артикуляційним вправам, які бажано проводити на початку уроку. Вони спрямовані на розвиток мовленнєвого апарату, дикції, дихання.

Добре розвинений мовленнєвий апарат – губи, зуби, язик, піднебіння, гортань, голосові зв'язки – перша умова чіткого, виразного мовлення. Тренування мовленнєвого апарату – обов'язкова складова уроків риторики.

Дзвінкий, гнучкий і красивий голос – це насамперед правильно поставлене мовленнєве дихання. За такого дихання звуки утворюються на струмені видихуваного повітря, а тому кінцевою метою тренування мовленнєвого дихання є тренування довгого видиху.

Правильно поставлене дихання – фізіологічна основа звучності голосу. Розвитку основних якостей мовленнєвого голосу, таких, як сила, тембр, темп, діапазон, звучність, рухливість, сприятимуть скоромовки, спеціально дібрані вірші, фрази, репліки тощо.

Артикуляційні вправи включають буквосполучення, звуки яких потрібно вимовити на одному видиху, короткі слова, які потрібно проспівати, слідкуючи за стрілкою, скоромовки.

На уроках з риторики подаються художні тексти для риторичного аналізу, в процесі якого учні знайомляться з усіма важливими компонентами мовленнєвих ситуацій.

Комунікативні тренінги передбачають закріплення набутих знань через практичне їх використання. Практичний аспект тренінгів включає різноманітні ігри («Інтерв'ю», «Репортаж», «Розмова через скло»), аналіз правил («Якщо телефонуєш ти», «Якщо телефонують тобі», «Користування мобільним телефоном»), а також різноманітні ситуації, розв'язування яких ставить учня у різні рольові ситуації і вимагають використання відповідних мовленнєвих умінь («Біля каси попереднього продажу квитків», «На пошті», «У дитячій бібліотеці», «Ти приймаєш гостей», «Тебе запросили в гості», «Підготуй листівку-запрошення», «Створи свою візитку») [6].

У риторичі основна увага приділена формуванню умінь ефективного спілкування в повсякденному житті, початкових умінь будувати і виголошувати публічні виступи. З цієї

метою пропонуються теми на поглиблення умінь встановлювати контакт із співрозмовником, підтримувати розмову, уникаючи непорозумінь, користуватися прийомами впливу на співрозмовника. Для ефективного спілкування його учасники повинні звертати увагу на особистість мовця. Спілкування вимагає умінь детально чи коротко, але зрозуміло передавати зміст почутого, прочитаного, гарно висловлювати свої думки, будувати і поєднувати різні типи текстів, орієнтуватися в інформаційному просторі. Все це складові публічного виступу, які доповнюються усвідомленням мети виступу, розумінням різновидів виступів за метою, умінням їх будувати, презентувати себе і свої ідеї, утримувати увагу слухачів, говорити про те, що добре знаєш, спілкуватися із слухачами.

На уроці риторики ніщо не сприймається як аксіома, а вимагає розмірковувань, висловлювань власних думок, дискусій, удосконалення і самовдосконалення комунікативних умінь

Реалізацію навчального змісту риторики забезпечують такі прийоми:

- артикуляційна гімнастика – наскрізний вид розвитку мовленнєвої діяльності молодшого школяра, зокрема звуковими;

- риторичні завдання – один із видів навчальних завдань. Вони спрямовані на аналіз усіх важливих компонентів мовленнєвих ситуацій: хто говорить (адресант); до кого звертається (адресант); як звертається, які слова, жести, міміку використовує; для чого звучить висловлювання (мета); про що йдеться (зміст висловлювання); де відбувається розмова;

- риторичні ігри. Риторика дає унікальну змогу «програти» багато ситуацій із повсякденного спілкування і в ігровій формі засвоїти інструментарій моделювання мовленнєвих ситуацій, формувати вміння аналізувати й розуміти мовленнєву поведінку співрозмовника;

- риторичні смішинки. Учні ознайомлюються із засобами творення комічного: намагання співрозмовника вдавати себе не за того, ким він є насправді; неправильне тлумачення одним із співрозмовників якогось явища, події, предмета; використання у мовленні жартівливих слів, висловів; до співрозмовника, бажано говорити красиво, правильно;

- риторичні задачі вимагають створення мовленнєвого жанру відповідно до комунікативної задачі;

- риторичний аналіз. Риторичний аналіз усних і письмових текстів, мовленнєвих ситуацій (відповіді на запитання: що сказав, що хотів сказати, як сказав, чи досяг мети), оцінка чужого та власного мовлення, аналіз позитивних і негативних зразків висловлювань, виведення висновків [1].

Отже, риторика, безперечно, є позитивним явищем у початковій освіті. Цей предмет стимулює вчителя до пошуку нових шляхів збагачення мовлення учнів. У дітей виховує увагу до слова.

Список використаних джерел

1. Ладыженская Т.А. Детская риторика в рассказах и рисунках: методические рекомендации / Т.А. Ладыженская. – М. : Баласс, 1998. – 96 с.
2. Науменко В.О. Формування в дітей умінь говорити майстерно / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук // Початкова школа. – 2002. – № 10. – С. 13-16
3. Науменко В.О. Риторика. 1–4 класи / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук // Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Типових навчальних планів / Упор.: Л.Ф. Щербакова, Г.Ф. Древаль. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 5-32.
4. Науменко В.О. Риторика : Навчальний посібник для 1-го класу / В.О. Науменко, М.Д. Захарійчук. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 104 с.

Communicative competence is the combination of knowledge, skills and habits of effective communication. To form it and focus children's attention on it is the task of modern education. This function is provided by rhetoric, the science of eloquence. The course of rhetoric in primary school is of purely practical character and aimed at fostering rhetorical skills. This practically-oriented subject provides social and state order, it teaches children communicate and interact in different situations.

The effectiveness of rhetoric is realized through dialogues, discussions, collective clarifying of speech concepts, solving of rhetorical problems, etc. Taking into consideration that the course of rhetoric

is a practical one, conceptual aspect is implemented by means of: synthetic and analytical exercises; exercises in pronunciation (speed, precision, height); analysis of proverbs, riddles; analysis of idioms; rhetorical analysis of non-verbal and verbal communication; sign language; texts correction; rhetorical analysis of different genres of texts: dialogues, monologues, prepared and impromptu public speeches; video of speech, monologues and their subsequent analysis and definition of achievements; speech games; intellectual games; expert work; dramatization; verbal painting; reflection of mental and speech activity.

The author gives classifications of linguistic and speech situations for primary school children: receptive-reproductive (acquiring of ready-made units used in dialogical form, etiquette formulas, listening to dialogues); conditionally-speech (improvement of habits of acquiring dialogical complexes, development of skills to make micro dialogues); receptive-productive (the ability make up their own dialogues). Each of the proposed groups covers conversational, scientific, artistic and official-business style of speech.

It has been proved that the communicative purpose of rhetoric is to ensure the formation of personality having knowledge and skills of effective communication, enriching of her communicative experience and maintaining of cultural-speech traditions of Ukrainian people.

The author defines the basic communicative tasks of rhetoric: to teach be polite with companion, to appreciate and understand other's point of view; to teach use words carefully in children's speech; to form skills of verbal ability and nonverbal speech; to lay the foundation of conscious creative approach to communication.

Key words: rhetoric, communicative orientation, primary school, connected speech, speech culture.

УДК 371.315:811.111(045)

Ольга Ковальчук
Olha Kovalchuk

ІСТОРИЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІЗ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕПТИВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

THE HISTORY OF STUDIES OF DEVELOPING ENGLISH RECEPTIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN FOOD TECHNOLOGY

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовних рецептивних комунікативних компетентностей. Узагальнено досвід науковців, що розробляли методику навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності студентів немовних вищих навчальних закладів. Здійснено аналіз розвідок, присвячених формуванню англомовних рецептивних комунікативних компетентностей у студентів технологічних ВНЗ. Зроблено висновок про необхідність ранньої професіоналізації студента, що посилює актуальність англійської мови для професійного спілкування.

Ключові слова: англійська мова для професійного спілкування, рецептивні комунікативні компетентності, харчові технології.

На початку XXI століття спостерігається стрімкий розвиток харчової науки і технологій. З огляду на зростаючі можливості українських студентів, зокрема, участь у міжнародних олімпіадах, літніх школах, програмах стажувань та подвійних дипломів, а також інтерес міжнародних компаній, таких як Coca-Cola (США), CarlsbergGroup (Данія), McDonald's (США), Cargill (США), Nestle (Швейцарія), KraftFoods (США), SouthFood (Швеція), до вітчизняних фахівців, постає

необхідність ґрунтовного аналізу методик формування професійної англомовної компетентності інженерів-харчовиків. Ринок праці формує сфери та ситуації, що визначають мовну поведінку, в межах якої функціонують спеціалісти. З огляду на те, що «мовленнєві вміння визначаються й інтегруються відповідно до мовної поведінки» [9, с.7], вбачаємо необхідність у дослідженні взаємопов'язаного навчання рецептивним видам мовленнєвої діяльності.

Значний вклад у дослідження методики навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей здійснили Т. Hutchinson, А. Waters, Р. Strevens, Т. О. Брик, Д. В. Бубнова, І. А. Вереїтіна, Д. І. Демченко, Ю. В. Кміть, Л. М. Конопляник, З. М. Корнева, Н. О. Микитенко, Л. І. Морська, Ю. О. Ніколаєнко, А. І. Петрова, І. О. Сімкова, О. Б. Тарнопольський, Н. Л. Тоцька. Питання формування рецептивних компетентностей студентів немовних ВНЗ розглядається в роботах Л. С. Бірецької, С. Г. Вавіліної, Л. В. Бондаревої, Ю. М. Бузини, С. Л. Буковського, О. М. Гордієнко, Ю. В. Дегтярьової, В. Г. Златнікова, А. О. Коваль, А. М. Кузнєцова, Е. М. Ларіної, О. С. Малюги, Ю. В. Мерцалової, Н. В. Набатової, І. О. Попової, В. О. Потьомкіної, С. В. Радецької, Ю. В. Романюк, К. М. Ружин.

Мета статті полягає в історико-педагогічному аналізі праць, присвячених формуванню у майбутніх фахівців із харчових технологій англомовних рецептивних комунікативних компетентностей.

У Програмі з англійської мови для професійного спілкування у частині вимог до рівня володіння мовою для бакалаврів зазначено, що разом з усіма іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися англійською мовою в професійному середовищі, щоб «знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію, що міститься у галузевих матеріалах (як друкованому, так і в електронному вигляді), аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідним для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень... [9, с. 3]». Отже, формування професійної англомовної комунікативної компетентності у читанні та аудіюванні є одним із основних завдань підготовки студента до професійної діяльності.

У більшості наукових праць, присвячених формуванню англомовних рецептивних компетентностей, об'єктом дослідження є процес навчання одного виду мовленнєвої діяльності. З огляду на цей факт, уважаємо за доцільне проаналізувати праці окремо за кожним із рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Характерною рисою сучасних досліджень проблеми формування читацької компетентності є ідея включення професійно-орієнтованого читання в суспільно-практичну діяльність майбутнього фахівця для вирішення ним професійно значущих завдань. Навчившись читати фахові тексти, майбутній спеціаліст отримує доступ до великої кількості професійно значущих інформаційних ресурсів.

Концепція професійно-орієнтованого читання у науково-методичній літературі ґрунтується на положенні про те, що воно є складною мовленнєвою діяльністю і зумовлене професійними та інформаційними потребами (Л.В. Макар, М.В. Озерова, І.В. Леушина та ін.). Професійно-орієнтоване читання утворює «специфічну форму опосередкованого текстом активного вербального письмового спілкування, основні цілі якого полягають в оперативній орієнтації, пошуку, добуванні, прийомі, переробці і подальшому цільовому застосуванні інформації в трудовій, громадській чи самоосвітній діяльності» [13, с. 238].

Упродовж останнього десятиліття наукові здобутки в межах концепції професійно-орієнтованого читання полягають у висвітленні питання про види професійно-орієнтованого читання (З.І. Клічнікова, С.К. Фоломкіна, Т.С. Серова), дослідженні номенклатури умінь і текстів, що використовуються для навчання читання в немовних ВНЗ (Г.В. Барабанова, Н.В. Васькіна, Ю.В. Дегтярьова, І.К. Зуєва, О.С. Малюга, Ю.В. Мерцалова, Т.В. Мощанська, О.М. Панкратова). Можливості використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет для навчання професійно-орієнтованого читання розкрито в працях Н. В. Белкіна, М. Г. Бондарєва, А. Л. Буран, М. С. Гришиної, С. В. Радецької, Ю. В. Романюк, Т. І. Рязанцевої, С. І. Шевченко та ін.

Проблема класифікації видів читання є однією з найбільш досліджуваних. Над цією темою працювали такі дослідники, як Н.В. Баришніков, І.Н. Берман, В.А. Бухбіндер, М.Л. Вайсбурд, А.А. Вейзе, А.В. Войнова, Г.А. Іванова, Л.М. Єрмолаєва, З.І. Кличнікова, Р.А. Кузнецова, М.В. Ляховицький, І.А. Попова, Г.В. Рогова, О.А. Розов, Т.С. Серова, С.К. Фоломкіна, С.Ф. Шатілов. З.І. Кличнікова поділяє читання за ступенем самостійності на підготовлене та непідготовлене. Н. І. Гез за глибиною проникнення в зміст тексту виокремлює екстенсивне та інтенсивне читання. Н. Д. Гальскова за рівнями розуміння виділяє читання з розумінням основного змісту, з виокремленням повної інформації з тексту та з розумінням необхідної інформації. За формою прочитання А. П. Соколов виділяє читання в голос та про себе.

З позиції нашого дослідження актуальною є класифікація за комунікативними цілями С.К. Фоломкіної. Науковець виділяє ознайомлювальне, переглядове і вивчаюче читання [14]. Запропоновані С.К. Фоломкіною види читання відрізняються своїми завданнями, які, відповідно до мети читання, і визначають характер роботи з текстом.

Т.С. Серова розробила класифікацію видів професійно-орієнтованого читання, а саме: референтне та інформативне. Залежно від результатів, яких досягає фахівець у процесі читання, референтне читання поділяється на: орієнтовано-референтне, пошуково-референтне і узагальнюючо-референтне. Інформативне читання представлено у вигляді оціночно-інформативного, привласнювально-інформативного і створююче-інформативного [12].

А.В. Войнова, говорячи про професійно значуще для фахівця будь-якого напрямку вміння читати, пропонує термін «інформативно-динамічне читання». На її думку, випускник неможливого ВНЗ зможе читати автентичні тексти іноземною мовою за фахом лише тоді, коли навчиться робити це «легко, продуктивно і досить швидко» [2, с. 32]. Дослідниця вбачає в назвах різних видів читання деяку штучність, оскільки різноманіття видів читання не впливає на процес навчання читання. Таким чином, професійно-орієнтоване читання, на думку А. В. Войнової, повинно завжди бути інформативним (тобто забезпечувати вилучення інформації з фахового тексту у повному обсязі) і динамічним (швидким, технічним, біглим).

У контексті формування англомовної читацької компетентності актуальним є питання відбору текстового матеріалу. Джерела для відбору текстів запропоновані у працях Р. Sanderson, Ed. Williams, Ю.В. Дегтярьової, О.С. Малюги, Ю.В. Мерцалової та ін. Ресурсами для формування читацької компетентності можуть слугувати публіцистичні та академічні тексти. У роботі О.В. Ністратової досліджено потенціал використання художніх текстів для навчання читання у військовому ВНЗ. Методика навчання професійно-орієнтованого читання на основі публіцистичних текстів запропонована у працях О.А. Арінчевої, Ю.М. Бузини, А.Л. Буран, А.М. Кузнецової, Е.М. Ларіної, Ю.В. Мерцалової. Формування читацької компетентності на основі академічних текстів висвітлено у роботах О.В. Зеленової, Л.І. Зільбермана, О.С. Малюги.

О.С. Малюгаобґрунтовує доцільність навчання професійно-орієнтованого читання наукових англомовних текстів на другому (магістерському) рівні, оскільки це продиктовано необхідністю проведення наукового дослідження та написання магістерської роботи [5].

Критерії відбору фахових текстів детально розглянуті у роботах Г. Барабанової, Т.С. Серової, О.Б. Тарнопольського, В.М. Щадрова. Детальна класифікація критеріїв відбору текстів для навчання читання представлена у роботі Г.В. Кравчук. Науковець поділяє критерії на такі групи: предметно-наукові (спеціальна предметно-наукова направленість інформації тексту, інформативність, новизна), методичні (автентичність, посиленість), лінгвостилістичні та особистісно-орієнтовані (мотивація) [4].

Ю.В. Мерцалова у своєму дослідженні визначає такі компоненти навчання читання автентичних текстів зі спеціальності «Технологія продуктів громадського харчування»: лінгвістичний, психологічний та методологічний. У межах лінгвістичного компоненту науковець виділяє дві групи текстів: інформаційного характеру та прагматично спрямовані. Психологічний компонент включає в себе вміння орієнтуватися в прагматичних установах тексту, впізнавати лексико-граматичні засоби реалізації прагматичного аспекту змісту та розуміння інформації автентичного тексту, за допомогою стратегій розуміння [6, с. 67-69].

Широка комп'ютеризація та впровадження Інтернету у навчальний процес стали поштовхом для вивчення можливостей застосування мультимедійних технологій для навчання читання. Теоретичні і практичні питання використання комп'ютерних програм для формування компетентності у читанні студентів немовних ВНЗ висвітлено у роботах А.Л. Буран, М.С. Гришиної, Ю.М. Верьовкіної-Рахальської, С.В. Радецької, Ю.В. Романюк, С.І. Шевченко, Є.В. Якушиної, Р. Swann та ін.

Ю.В. Романюк [11] теоретично обґрунтувала і розробила методику формування читацької англомовної компетентності з використанням навчального веб-сайту, визначивши зміст такого навчання та розробивши основні критерії відбору гіпертекстів для навчального веб-сайту. Компонентами змісту формування читацької англомовної компетентності науковець виділяє позамовний, методичний, лінгвістичний, лінгвосоціокультурний та психологічний. До складу якісних характеристик належать предметно-наукові критерії (критерій новизни, інформативної цінності та критерій наявності паралінгвістичних елементів тексту), лінгвостилістичні критерії (критерій різноманітності типів та жанрів текстів, критерій представленості фахової лексики), методичні критерії (критерії адаптивності та доступності навчальних матеріалів, відповідність типу тексту виду читання, критерій автентичності текстів, критерії тематичності та смислової синонімічності текстів), особистісно орієнтовані критерії (критерій відповідності професійним потребам студентів, критерій практичної цінності інформації). До кількісного належить критерій обсягу гіпертексту на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах [11, с.148].

У своїй роботі з методики навчання професійно спрямованого читання англійською мовою студентів немовних ВНЗ із використанням комп'ютера С.В. Радецька [10] здійснила класифікацію типів комп'ютерних вправ для навчання читання економічних текстів, та розробила модель використання авторського автоматизованого навчального курсу. Науковець доводить, що ефективність навчання підвищується завдяки присутності в автоматизованому навчальному курсі зворотного зв'язку (словник та граматичний довідник) та розгалуженої системи допомоги (вказівка на наявність помилки, на її місце, надання варіантів відповідей, правильної відповіді) [10].

Проаналізовані наукові досягнення визначили історичні передумови формування англомовної компетентності у читанні студентів немовних ВНЗ та вказують на відсутність досліджень присвячених формуванню читацької компетентності майбутніх фахівців з харчових технологій. Перейдемо до аналізу ретроспективи навчання аудіювання майбутніх фахівців з харчових технологій.

Останніми десятиліттями спостерігається неухильне зростання інтересу з боку психологів, методистів та викладачів до питання навчання аудіювання. Як підкреслює О.А. Обдалова, вміння говорити іноземною мовою саме по собі не гарантує уміння аудіювання, тому навчання студентів аудіювання є особливо гострим і актуальним [8, с. 4]. У професійній діяльності майбутніх фахівців з харчових технологій аудіювання як вид мовленнєвої діяльності реалізується в слуханні лекцій, доповідей, виступів, в участі у конференціях, семінарах, нарадах, в перегляді спеціальних телепередач, інструкцій, презентацій, реклами.

Затребуваність українських фахівців за кордоном, їх практична діяльність, широкі можливості для здобуття міжнародної освіти, членство українських ВНЗ та компаній у провідних міжнародних організаціях виробників харчової продукції значно розширюють сферу застосування аудіювання та зумовлюють інтерес науковців до дослідження та вдосконалення методики формування даного виду мовленнєвої діяльності.

Історико-педагогічний аналіз фахової літератури засвідчує, що внесок у розроблення наукових засад навчання аудіювання у немовних ВНЗ мали роботи Н.В. Агеєвої, Л.В. Бондарева, О.М. Гордієнко, С.О. Губарева, Я.В. Зудової, Л.І. Іванової, Ю.В. Кміть, Р.А. Кузнєцова, Н.В. Набатової, А.Е. Міхіної, О.А. Обдалової, О.Б. Тарнопольського, В.А. Яковлевої. Насьогодні сформульовано завдання та зміст навчання аудіювання (Б.А. Лапідус, Г.В. Рогова), визначено

психологічні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності (Н.В. Єлухіна, М.І. Жинкін, І.А. Зимня, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.В. Ляховицький), зокрема, окреслено стратегії подолання психологічних бар'єрів аудіювання ІМ (Н.В. Агеєва), здійснено класифікацію видів аудіювання (Н.В. Єлухіна, О.А. Обдалова, Л.Ю. Куліш, В.А. Яковлева), означено принципи відбору текстів для навчання аудіювання (О.Ю. Бочкарьова, Н.В. Єлухіна, Н.А. Новоградська-Морська), окреслено особливості навчання аудіювання засобами мультимедіа (Л.І. Іванова). Вивчення публікацій останніх років засвідчує комунікативну спрямованість у навчанні ІМ.

Однією з першочергових проблем постає питання відбору навчального матеріалу. Науковці (Ю.В. Кміть, Н.А. Новоградська-Морська, О.А. Обдалова, В.Г. Златніков та ін.) одноставні у думці, що тексти для аудіювання мають відповідати принципу автентичності. Фахівець, зіштовхнувшись з професійними проблемами, потребує певної інформації. Задоволення інформаційних потреб можливе не тільки за допомогою читання, але й під час конференцій, нарад, симпозіумів, конгресів.

У методичній літературі значна увага приділяється питанню класифікації видів аудіювання (Р. Ur, S. Stempleski, О.А. Обдалова, Л.Ю. Куліш, Г.В. Рогова). Н.А. Новоградська-Морська зазначає, що відповідно до принципів комунікативного підходу, аудіювання може бути повним (детальним) із розумінням усіх деталей тексту, вибіркоким (селективним), коли слухача цікавлять окремі конкретні деталі і загальне розуміння тексту (глобальне), що передбачає розуміння основної теми, намірів автора, жанру і структури висловлювання [7].

У своєму дослідженні О. А. Обдалова виділяє загальнокомунікативне та професійне аудіювання. Загальнокомунікативне готує студентів до природного спілкування (соціокультурна сфера), а професійне аудіювання необхідне для професійної діяльності, тобто професійно-орієнтованого спілкування [8]. У контексті нашого дослідження спираємося на положення автора про те, що на початковому етапі навчання аудіювання переважає загальнокомунікативне і професійне аудіювання.

В.А. Яковлева виділяє такі види професійно-орієнтованого аудіювання, як орієнтовне та інформативне. При орієнтовному аудіюванні увага спрямована на тему повідомлення та визначення основних понять. Інформативне аудіювання здатне задовольнити професійні запити та потреби фахівців у професійно-значущій інформації [15, с.65]. В орієнтовному аудіюванні В.А. Яковлева виділяє орієнтовно-ознайомлювальний та орієнтовно-оцінювальний підвиди, а у інформативному аудіюванні виокремлює інформативно-селективний та інформативно-діяльнісний підвиди. Завданням орієнтовного аудіювання автор вбачає визначення теми повідомлення, співвіднесення її з попереднім професійним досвідом, визначення ступеня важливості, значущості певної теми для подальшої професійної діяльності фахівця. Орієнтовно-ознайомлювальне аудіювання як підвид професійно-орієнтованого аудіювання виникає за умов необхідності швидкого визначення галузі знань, виділення основних проблем повідомлення або висловлювання. Для орієнтовно-оцінювального підвиду професійно-орієнтованого аудіювання характерне визначення змісту тексту, уточнення і конкретизація теми, виділення та оцінка головних і другорядних тем, а також проблем повідомлення [15, с.66].

В.А. Яковлева вперше сформулювала визначення професійно-орієнтованого аудіювання. У її дослідженні під поняттям «професійно-орієнтоване аудіювання» розуміється складна мовленнєва діяльність, зумовлена професійними потребами, що представляє собою специфічну форму спілкування, провідними цілями котрої є ознайомлення, оцінка, відбір та присвоєння професійно і особистісно значущої інформації та подальше її застосування в спеціальних галузях знань [15, с. 71].

У контексті нашого дослідження беремо за основу визначення професійно-орієнтованого аудіювання, запропоноване В.Г. Златніковим, котрий створив методіку навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів. Згідно з визначенням В.Г. Златнікова, професійно-орієнтоване аудіювання – це активний творчий процес, спрямований на усвідомлення, розуміння та безо-

середнє використання у мовленнєвій практиці інформаційного аудіоповідомлення з питань професійної (загальновійськової) тематики [3, с.184]. На нашу думку, таке визначення найповніше відображає зміст поняття. Науковець визначив чинники об'єктивного і суб'єктивного характеру, що зумовлюють успішність навчання професійно-орієнтованого аудіювання. Зокрема, виокремив активізацію навчально-пізнавальної діяльності курсантів на основі комунікативного й імітаційно-ігрового підходів, особистісну спрямованість навчання професійно-орієнтованого аудіювання. Позитивним доробком методики є визначення структурних компонентів, критеріїв та рівнів володіння курсантами вищих військових навчальних закладів вміннями професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою.

Вагомим є науковий доробок Л.І. Іванової, котра експериментально встановила співвідношення між вправами до відео- та звукозаписів для навчання аудіювання в умовах самостійної роботи студентів першого курсу. Проте, зважаючи на появу новітніх комп'ютерних технологій та цифрових видів звукозапису, описані у дослідженні технічні засоби (аналогові носії) втратили свою актуальність.

Представимо перелік авторів досліджень із методики формування англійських рецептивних комунікативних компетентностей у студентів немовних ВНЗ за різними спеціальностями у вигляді таблиці (див. Табл.1).

Таблиця 1

Автори досліджень формування англійських рецептивних комунікативних компетентностей у студентів немовних ВНЗ за спеціальностями

Найменування спеціальності	Вчені-методисти, що розробили методику професійного навчання рецептивним видам іншомовної мовленнєвої діяльності	
	аудіювання	читання
економіка		Ю. В. Дегтярьова С. В. Радецька Ю. М. Бузина С. Л. Буковський
менеджмент	В. О. Потьомкіна	
інженерія	Я. В. Зудова	Ю. В. Романюк А. О. Коваль
комп'ютерні науки та інформаційні технології	О. В. Кміть	А. Л. Буран
екологія		Е. М. Ларіна
агроінженерія		О. С. Малюга А. М. Кузнецов
харчові технології		Ю. В. Мерцалова
військове управління	В. Г. Златніков	О. В. Ністратова
журналістика		С. Г. Вавіліна
маркетинг	Н. А. Новоградська-Морська	
медицина	О. С. Суздалева	І. О. Попова Л. С. Бірецька
туризм	Н. В. Набатова	
екологія	О. А. Обдалова	
радіотехніка	О. М. Гордієнко	
історія та археологія		О. А. Арінічева
авіоніка	Л. В. Бондарева	

Широкий спектр робіт, представлених у таблиці, засвідчує значний інтерес з боку науковців до проблеми професійно-орієнтованого навчання читання та аудіювання студентів немовних ВНЗ. У працях багатьох учених (Д. В. Бубнової, В. І. Карабана, С. П. Кожушко, О. Б. Тарнопольського, Л. М. Черноватого та ін.) простежується дотримання принципу взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Навчання читання та аудіювання відбувається шляхом інтеграції з іншими видами мовленнєвої діяльності, переважно продуктивними (Д. В. Бубнова, А. В. Гаврилова, Ю. В. Дегтярьова, З. М. Корнева, І. В. Пономарьова).

Взаємопов'язане навчання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності знайшло відображення в роботі Д. В. Бубнової, котра запропонувала методику навчання майбутніх інженерів-ядерників аудіювання і говоріння англійською мовою, визначивши пріоритетну роль аудіювання на старших курсах. Така рекомендація зумовлена тим, що студенти вже певною мірою володіють мовою спеціальності та мають уявлення щодо своєї майбутньої професійної діяльності, а тому здатні зосередитися на засвоєнні умінь усного ділового спілкування [1].

Рецептивні види мовленнєвої діяльності відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівців, сприяючи процесам навчання, самоосвіти, отриманню професійно-значущої інформації, підвищенню професійної кваліфікації, компетентності, завдяки засобам масової інформації і безпосередньому спілкуванню із зарубіжними партнерами. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що проблема формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей майбутніх фахівців із харчових технологій досі залишається поза увагою дослідників. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні історичного досвіду використання мультимедійних технологій для формування англомовних рецептивних комунікативних компетентностей студентів немовних (технологічних) ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Бубнова Д.В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Дінара Володимирівна Бубнова; КНЛУ. – Київ, 2007. – 24 с.
2. Войнова А.В. Обучение информативно-динамическому чтению в высшей технической школе: на материале английского языка : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Войнова. – Пятигорск, 2003. – 182 с.
3. Златніков В.Г. Методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових ; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського» / В.Г. Златніков – Одеса, 2012. – 239 с.
4. Кравчук Г.В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно-орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.В. Кравчук; КНЛУ. – Київ, 2010. – 184 с.
5. Малюга О.С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Олександр Сергійович Малюга; КНЛУ. – Київ, 2007. – 26 с.
6. Мерцалова С.Л. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания» (на материале английского языка) / дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Леонидовна Мерцалова. – Орел, 2000. – 203 с.
7. Новоградська-Морська Н.А. Навчання майбутніх економістів аудіювання англомовної професійно спрямованої телевізійної інформації / Н.А. Новоградська-Морська // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 38-42.
8. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Андреевна Обдалова. – Томск, 2001. – 17 с.

9. Програма з англійської мови для професійного спілкування – National ESP Curriculum / Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. – Київ : Ленвіт, 2005 – 119 с.
10. Радецька С.В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Світлана Валеріївна Радецька; КНЛУ. – Київ, 2005. – 20 с.
11. Романюк Ю.В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англійської компетентії з використанням навчального веб-сайту: дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Вікторівна Романюк; КНЛУ. – Київ, 2014. – 277 с.
12. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С.Серова. – Свердловск : Изд – во Урал, ун-та, 1988. – 229 с.
13. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : дис.... докт. пед. наук : 13.00.02 / Т.С. Серова. – Пермь, 1989. – 384 с.
14. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина – Москва : Высшая школа, 2005. – 185 с.
15. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: на материале французского языка : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.А. Яковлева. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.

The field known as English for Specific Purposes through years has now expanded to include over twenty areas. It should, however, be observed the lack of research devoted to the study of teaching English for Food Science.

The paper is aimed at analyzing current research devoted to developing English receptive communicative competence of students majoring in Food Technology as well as non-linguistic specialties. The review of scientific papers on developing receptive communicative competence at non-linguistic universities demonstrates the significant achievements in the improvement of methods of teaching English for Specific Purposes. The article analyses research by scientists who created methods for developing communicative competence, in particular, receptive communicative competence of students majoring in non-linguistic sciences. Receptive types of speech activities – reading and listening comprehension – play an important role in future specialists' professional training, promoting educational processes, self-education, acquiring important vocational information, advancing professional qualification, competence through the media and direct communication with foreign partners. The formation of professional communicative competence in English reading and listening is one of the main tasks of preparing students for their future profession. The works by most scientists consider a principle of interconnected learning as the way of forming students' receptive communicative competence. However, teaching reading and listening occurs by integrating with other types of speech activity, mainly productive ones. The author has made the conclusion that the vitality of the English language for professional communication promotes students' early professionalization.

Key words: *English for Specific Purposes (ESP), receptive communicative competence, food technology.*

УДК:[378.011.3-051:81'243]:373.3

Оксана Ковтун

Oksana Kovtun

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE QUALITY MONITORING OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES OF PRIMARY SCHOOL

Статтю присвячено проблемі визначення понять «моніторинг» та «моніторинг в освітній галузі», зокрема аналізу теоретико-методологічних засад моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

Ключові слова: контроль, моніторинг, фахова підготовка, іноземна мова.

Сучасний світ стрімко змінюється, соціальні та економічні перетворення, світові тенденції гуманізації та європейської інтеграції дедалі сильніше впливають на таку важливу сферу життя нашого суспільства, як освіта. Приєднання України до Болонського процесу, яке офіційно розпочалося 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, дозволило Україні стати рівноправним учасником всесвітньої єдиної універсальної системи освіти, формування єдиного ринку знань, розвитку міжнародних освітніх зв'язків, та було направлено на збільшення конкурентоспроможності і привабливості європейської вищої освіти, сприянню мобільності студентів, полегшенню подальшого їх працевлаштування. Серед цілей, що були поставлені для учасників Болонського процесу, були побудова європейської зони вищої освіти, як ключового напрямку розвитку мобільності та формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу Європи. Реформування вищої педагогічної освіти України та її інтеграція у європейський освітній простір ґрунтуються на засадах Конституції України, Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, яка проголосила освіту «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [6, с. 4].

Створення глобального ринку праці вимагає від кваліфікованих кадрів міжнародної мобільності. Якість освіти повинна тепер відповідати міжнародним освітнім стандартам – що є важливим завданням інтеграції вищого навчального закладу в міжнародний освітній простір. Міжкультурна комунікація стала однією із головних задач перед суспільством. Досвідчена людина, кваліфікований спеціаліст, повинна вміти представляти свою країну в міжкультурних заходах та налагоджувати міжнародні контакти і зв'язки. Для громадян України все це, зрозуміло, неможливо без володіння іноземною мовою, а саме англійською, яка вважається на сьогодні основною мовою міжнаціонального спілкування. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а саме Інтернет, дозволяє налагоджувати міжкультурне спілкування всім верствам населення, як дорослим, так і молодшим школярам. Тому запровадження іноземної мови в початковій школі на державному рівні в загальноосвітніх школах України стало доцільним. Але тепер актуалізувалися проблеми вдосконалення теоретичної бази, технологічного забезпечення, встало питання підготовки майбутніх учителів почат-

кової школи з іноземної мови. Така проблема є досить актуальною для сьогодення, оскільки особлива роль учителя початкової школи полягає в тому, що від якості знань, умінь і навичок учнів, сформованих у початкових класах, залежить ефективність роботи загальноосвітньої і професійної школи. Необхідним також стало постійне спостереження за освітнім процесом, де моніторинг є необхідним елементом підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Питанню моніторингу були присвячені різноманітні дослідження таких учених, як В. Беспалько, В. Болотов, М. Бершадський, В. Горб, В. Гузеев, Г. Єльнікова, М. Кісіль, О. Локшина, Т. Лукіна, Макарова, А. Майоров, Д. Матрос, Н. Пучков, Д. Полев, В. Приходько, Т. Свириденко, А. Севрук, Е. Степанов, Т. Стефановська, Е. Юнина, безпосередньо моніторинг професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців розглядали О. Гладкова, З. Коннова, Д. Бартош, О. Гладкова, Н. Алексеєва.

Метою статті є визначення поняття «моніторинг» та обґрунтування положення моніторингу в освітній галузі, аналіз теоретико-методологічних засад моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

Проблема моніторингу знайшла широке висвітлення в теорії управління. В багатьох наукових працях розглядалися сутність, зміст, напрями, технологічні засади діяльності моніторингу. Велика кількість науковців ототожнюють моніторинг із контролем. Але треба зазначити, що контроль пов'язаний із складовими освітньої системи (перелік спеціалізації за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки, варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти, навчальні плани, програми навчальних дисциплін), а моніторинг з функціонуванням цієї системи. Сьогодні якісний рівень освіти у світі забезпечується за допомогою відповідного механізму – моніторингу.

Враховуючи предмет нашої статті, спочатку з'ясуємо сутність і зміст поняття «моніторинг», зупинимось на *об'єктах і суб'єктах* моніторингу. Проаналізувавши низку наукової літератури на рахунок визначення поняття «моніторинг», можна стверджувати, що однозначного і чітко визначеного трактування цього терміну немає.

У наукових джерелах трапляються різні види моніторингу: медичний, екологічний, освітній та ін. Визначення виду моніторингу залежить від галузі знань, у якій проводиться дослідження.

В «Українському педагогічному словнику» поняття моніторинг поки що відсутнє. Дослівний переклад: з лат. *monitor* – застережливий, з англ. *monitoring* – контроль, спостереження, перевірка. У сучасній мові означає спостереження, оцінку і прогнозування стану навколишнього середовища у зв'язку із господарською діяльністю людини.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» є таке визначення поняття «моніторинг»: постійне спостереження за якимось процесом, явищем, із метою виявити його відповідність певним нормам, прогнозам, бажаному результату» [3, с. 289].

Тезаурус базових понять дає такі визначення поняття «моніторинг» у галузі освіти:

- Моніторинг – це глибокий педагогічний аналіз функціонування освітньої системи, виявлення тенденцій динаміки її розвитку.

- Моніторинг – це інформаційно-регулятивний супровід розвитку системи, необхідний для прийняття виважених управлінських рішень і прогнозування подальшого розвитку освіти.

- Моніторинг – нестандартна інформаційна система, яка дозволяє тривалий час відстежувати будь-які об'єкти або явища педагогічної діяльності.

- Моніторинг – складний управлінський інструментарій. Моніторинг в освіті, або освітній моніторинг – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку.

- Педагогічний моніторинг – система збору, обробки, збереження і розповсюдження інформації про освітню систему на рівні вчителя (про рівень розвитку особистості, її просування в системі ключових компетентностей, рівень навчальних досягнень учнів, визначення можливостей дитини з метою проектування її подальшого розвитку) та на рівні адміністрації (це система внутрішнього керівництва та контролю).

- Моніторинг в освіті, або освітній моніторинг, – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку.

Об'єкт моніторингу якості освіти – явище, предмет, особа, окремі підсистеми освіти (вища, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна тощо), на які спрямована певна діяльність, увага тощо. Об'єктами моніторингу якості освіти найчастіше виступають зміст освіти; навчальні досягнення учнів (рівень і якість сформованості знань, умінь і навичок учнів), результати навчально-виховного процесу; засоби, що використовуються для досягнення освітніх цілей; різноманітні аспекти діяльності навчальних закладів; динаміка змін в освітній системі, різні аспекти і процеси, що відбуваються у системах освіти тощо.

Суб'єкти моніторингу – це особи, група осіб, організацій тощо, яким належить активна роль у процесі моніторингових досліджень якості освіти. В Україні суб'єктами моніторингу якості освіти є: Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти; Український центр оцінювання якості освіти та його регіональні підрозділи, відділи, лабораторії моніторингу на районному, міському рівнях.

Науковець І. Дичківська трактує це поняття так: «моніторинг в освіті» (лат. Monitor – нагадуючий, наглядаючий) постійне відстеження певного процесу в освіті з метою виявлення відповідності бажаному результату або початковим припущенням. Елементами моніторингу в освіті є форми поточної, проміжної і підсумкової атестації, складання звітів, проведення педагогічних рад, консилиумів [3, с. 48].

За думкою науковця Стефановської Т., педагогічний термін «моніторинг» можна визначити як діагностику, оцінку і прогнозування стану педагогічного процесу: відстеження його ходу, результатів і перспектив розвитку» [9, с. 18].

О. Островерх у своїй науковій праці розглядає «педагогічний моніторинг» як «процес безупинного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення» [7, с. 8]. О. Майоров запропонував таке визначення поняття моніторингу в освітній галузі: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [5, с. 85].

Доктор наук Сергієнко В. дає, на нашу думку, найбільш чітке і зрозуміле визначення цього складного явища: моніторинг – це система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку. Моніторинг якості освіти в університеті, за думкою науковця, передбачає постійне спостереження за станом освіти в цілому і окремих її компонентів зокрема.

З вищевказаного, зрозуміло, що моніторинг в освітній галузі є складовою управління якістю освіти. А управління якістю освіти, в свою чергу, представляє собою систему дій, яка забезпечує якість всіх головних складових освітнього процесу: якість його цілей, якість змісту освіти, якість діяльності викладачів, якість діяльності студентів, якість матеріально-технічної бази, якість організації освітнього процесу, якість оцінки якості освіти.

Залучення широкого кола наукових джерел та аналіз низки тлумачень терміну «моніторинг», дозволяє зробити висновок, що єдиного тлумачення цього складного явища не існує. Як зазначив науковець Т. Хоруженко, це пов'язано з тим, що моніторинг існує як у науковій, так і

в практичній сферах діяльності, і його можна розглядати як засіб дослідження реальності, так і як засіб, який забезпечує управління інформацією. Погоджуємося з думкою науковця про те, що у більшості випадків розуміння поняття моніторингу зводиться до таких тлумачень:

- постійне відстеження результативності навчально-виховного процесу (моніторинг навчальних досягнень студентів);
- ототожнення з педагогічним контролем (моніторинг успішності);
- вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів тощо);
- засіб вироблення нової інформації, знань про стан досліджуваного об'єкта з метою прийняття управлінських рішень;
- відповідність спеціально розробленим стандартам, нормам, вимогам.

Безпосередньо про моніторинг якості професійної діяльності вчителя можна сказати, що це складна система, яка включає в себе комплекс взаємопов'язаних елементів: мету проведення моніторингу, об'єкт дослідження, суб'єкт впровадження моніторингових досліджень у навчально-виховний процес, критерії та показники оцінки, методи збору та обробки отриманих даних. Результати моніторингових досліджень дають можливість стимулювання до самостійного осмислення визначення шляхів професійного зростання.

Під моніторингом якості фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі навчання розглядаємо систему постійного систематичного збору дослідницькими методами (спостереження, експеримент, аналіз, синтез і контроль) інформації про навчально-освітній процес з метою визначення якості підготовки фахівців, передусім навчальних досягнень студентів, і реалізації шляхів її підвищення [4, с. 4]. Здійснення моніторингу якості фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі дозволить з'ясувати:

- рівень підготовки майбутнього вчителя;
- наскільки зміст їх освіти відповідає сучасним вимогам суспільства;
- чи відповідає рівень їх освіти рівню міжнародних стандартів у галузі освіти;
- розглянути тенденції, що спостерігаються у зміні якості підготовки майбутніх фахівців;
- які чинники впливають на якість навчання;
- які положення варто внести до освітніх стандартів спеціальності «Початкова освіта» спеціалізації «іноземна мова», проаналізувавши рівень підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі згідно потреб суспільства.

Тобто моніторинг у більшості випадків розглядається як основний засіб контролю за відповідністю отриманих результатів педагогічної системи запланованим цілям, що дозволяє оцінити ступінь їх досягнення, з'ясувати причини відхилень та визначити чинники, які потрібні для їх розвитку та зміни ситуації.

Реалізація моніторингу відбувається за допомогою чисельних методів, а яких саме, залежить від мети проведення моніторингу та об'єкта, на який моніторинг спрямований. Серед чисельної кількості методів, які застосовуються в освітній галузі для удосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів, можна зазначити спостереження, експеримент, аналіз, синтез і контроль.

Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі, зрозуміло, передбачає мовну підготовку майбутніх фахівців. У статті науковців О. Гладкової і З. Коннової моніторинг якості професійної мовної підготовки майбутніх фахівців розглядається як процес цілеспрямованого і безперервного відстеження, контролю, діагностики якості професійної мовної підготовки, тобто процес збору та аналізу інформації про певний об'єкт [2]. У цьому ж дослідженні вказується на те, що моніторинг представляє собою роботу з інформацією, а для цього потрібна інформаційна основа, яку дають сучасні освітні технології. Тому необхідною засадою якісного моніторингу підготовки майбутніх

учителів іноземної мови вважається розробка «електронного моніторингу» – електронних навчально-методичних та тестових ресурсів, здатних формувати і діагностувати якість підготовки майбутніх учителів. Погоджуємось із вченими, що «електронний моніторинг» має значну перевагу над моніторингом традиційним, «паперовим», тому що процес контролю можливо здійснювати завдяки лише одному технічному засобу – комп'ютеру, виключаючи використання спеціального лінгафонного обладнання, мультимедійних засобів, а також отримуючи значну економію часу як для викладача, так і для студента. Розроблені вищевказаними авторами електронні ресурси, як інструмент моніторингу, доказали свою ефективність і перевагу.

Вивчаючи праці науковця Алексеевої Н., не можемо не погодитися з її ствердженнями про те, що удосконалення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови відбувається завдяки створенню методичного, діагностичного, ресурсного забезпечення моніторингу.

Також розділяємо її думку про те, що реалізація в освітньому процесі моделі моніторингу якості професійної підготовки потребує безпосередньо навчання викладачів моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, на сьогодні питання моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови саме в початковій школі практично не вивчалось і залишається відкритим та потребує додаткового розглядання і створення спеціальної наукової методичної бази.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. – Донецьк : БАО, 2008. – 704 с.
2. Гладкова О.Д. Формирование и мониторинг профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов средствами современных образовательных технологий / О.Д. Гладкова, З.И. Коннова // Режим доступу: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/1/294.pdf>. – Назва з екрану.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
4. Концептуальні засади моніторингу і забезпечення якості освіти в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 13 с.
5. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – Кн. 1. – 344 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – Київ : Шк. світ, 2001.
7. Островерх О.О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Островерх. – Харків, 2005. – 21 с.
8. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – 356 с.
9. Хоруженко Т.А. Моніторинг якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання як дидактична проблема // Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N125/N125p093-096.pdf. – Назва з екрану.

The beginning of Ukraine's participation in the Bologna process, which officially began on the 19th of May, 2005, provided an opportunity to increase the chances to improve the quality of education and become a competitive country, promoting the mobility of students and increasing their chances of employment. The reform of education in Ukraine is based on the Constitution and the laws of the country.

Modern world needs highly skilled and mobile employees. For their preparation the quality of education must follow demands of international standards. Qualified professionals should be able to represent their country at the international level; it is impossible without language skills, especially in English, which is considered the main language of interethnic communication.

To set up international relationships information technology such as Internet, Skype, Viber, social networks etc. are widely used; they provide the possibility to establishing intercultural global communication.

The aim of the article is the definition of «monitoring» and analysis of theoretical and methodological foundations of the monitoring of the quality of training future teachers of foreign languages of primary school.

The concept of monitoring is not monosemantic and unique. Its definition depends on the branch of knowledge within the research is conducted. The article gives the examples of «monitoring» terminology, its subjects and objects are also analysed.

Monitoring allows to determine various aspects of quality of training future teachers of a foreign language of primary school. The choice of methods by which the monitoring is made depends on the purpose and object of study.

So, the article highlights current issues of education quality monitoring of future teachers of foreign language of primary school and concludes that this issue requires further consideration and establishment of special scientific-methodical base.

Key words: control, monitoring, professional preparation, foreign language.

УДК 371.3:811.161.2:373.3

Олена Компаній
Olena Kompanii

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МОВНОЇ ОСВІТИ

CONTINUITY IN THE FORMATION OF TEXT-MAKING SKILLS OF JUNIOR PUPILS IN CONDITIONS OF LINGUISTIC EDUCATION

Стаття присвячена формуванню текстотворчих умінь у школярів початкової школи на уроках української мови з позиції принципу наступності. Увага звертається на розкриття сутності поняття цього принципу; аналізується змістовна сторона текстотворення (знання, вміння); дається характеристика методів; описуються вправи і завдання, що сприяють навчанню зазначеного феномену.

Ключові слова: принцип наступності, текстотворення, знання та вміння, методи, мовленнєві вправи.

У соціально-економічних умовах розвитку будь-якої держави зростає проблема формування активної і духовно багатой особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно спілкуватися. Одним із головних завдань школи в галузі мовної освіти є навчання школярів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки. Для вирішення цього завдання необхідно забезпечення цілісності навчально-виховного процесу на всіх етапах освітньої системи. Тому важливим стає питання про безперервність освіти, що відкриває можливість для досягнення наступності в навчанні і вихованні.

У фундаментальних працях Б. Ананьєва, М. Вашуленка, М. Данилова, Я. Коменського, Г. Костюка, Г. Люблинської, М. Львова, А. Макаренка, І. Пестолоцці, О. Савченко, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, а також у кандидатських дослідженнях, захищених у період 1969-2015 рр., О. Глазової, І. Гнатенко, Є. Голобородько, А. Кухти, А. Ляшкевич, Л. Мамчур, Г. Михайловської, Л. Порядченко, Т. Потоцької, Л. Сугейко, Л. Чемоніної, Н. Умрілової описується сутність принципу наступності та шляхи його реалізації.

Накопичений матеріал дає уявлення про специфіку принципу, проте в умовах сьогодення початкова освіта потребує теоретико-методичного розроблення нових підходів до текстотворення з позиції наступності, що за своїми цілями, змістом, структурою, методами і прийомами проведення відповідають найновішим вимогам теорії та практики навчання школярів і є ефективним.

Для пошуків шляхів реалізації наступності навчання текстотворення на уроках мови слід розкрити насамперед його сутність. Так, на думку М. Львова, сутність наступності в оволодінні мови полягає в «послідовному, систематичному розташуванні теоретичного і практичного матеріалу, в опорі на вивчене і на досягнутий рівень мовленнєвого розвитку» [4, с. 150]. К. Плиско зазначає, що цей принцип передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок під час вивчення нового мовного матеріалу і підготовку до свідомого сприймання наступних тем [6, с. 39]. М. Баранов звертає увагу на те, що наступність у процесі навчання мови характеризується обліком знань, отриманих учнями в попередніх класах, при вивченні нового матеріалу [5, с. 107].

У мовній освіті А. Богуш наступність визначає як поступове ускладнення, що відображене як у змісті роботи, так і в організаційних формах навчально-виховної роботи з дітьми та в методиці навчання [2]. Тому з позиції текстотворення М. Пльонкін пропонує з початку формувати вміння створювати тексти-розповіді, потім – описи і нарешті – міркування [7, с. 6].

Г. Аксенова для здійснення наступності в навчанні різних жанрів рекомендує: розкрити значення документу (виду ділових паперів), проаналізувати зразок, колективно створити документ з дещо зміненим змістом, самостійно скласти за зразком [1].

Разом із тим, наступність присутня як у навчанні переказувати (від детального, вибіркового до стислого), так у виборі текстів. «Розпочинати навчання переказу, – пише О. Лобчук, – потрібно з текстів-розповідей, поступово включаючи елементи опису чи міркування» [3, с. 23].

Зазначимо, що це не повний список упровадження принципу наступності в ході розвитку вмінь створювати тексти.

Спираючись на вищезазначене, можна припустити, що наступність на мовному уроці забезпечує певний порядок розвитку текстотворення, коли кожне наступне вміння взаємопов'язується з попереднім, спирається на нього і готує до засвоєння нового.

Підвищенню текстотворчої активності учнів сприяє постійна опора на знання, отримані на попередніх етапах навчання. Мова йде про те, що опора на набуті знання забезпечує просування в розвитку умінь складати тексти, а значить, їх зміцнення і «зняття» труднощів, з якими стикаються учні в процесі їх формування і вдосконалення. Подібна опора на знання створює умови для успішної корекційної роботи.

Дотримання принципу наступності полягає в узгодженості ступенів (дошкільної, початкової, основної і старшої школи) мовленнєвого розвитку учнів. Зазначимо, що початкова школа є важливою ланкою в системі мовної освіти, оскільки закладає підґрунтя для розвитку текстотворчих умінь на середньому етапі навчання.

Змістовий компонент цієї ланки полягає в засвоєнні доступного і достатнього кола знань та вмінь з текстотворення, котрі повинні узгоджуватися на кожному етапі розвитку зазначеної проблеми. Аналіз різних поглядів науковців на коло знань дав змогу зробити висновок, що навчаючи текстотворенню слід ознайомлювати школярів з текстом, основною думкою, темою, заголовком, структурою (зачин, основна частина, закінчення), типом і стилем висловлювання, жанрами (оголошення, лист, інструкція та ін.), спираючись на зв'язки наступності. Наприклад, опрацювання теми і основної думки на початку навчання здійснюється через запитання: Про що говориться в тексті? Що головного хотів довести автор?; потім ці запитання оформлюються у вигляді завдань знайти тему, визначити основну думку тощо. Аналогічно проводиться робота з усім теоретичним матеріалом.

Відомо, що знання тісно пов'язані з умінями. На підставі досліджень М. Вашуленка, І. Гудзик, І. Зимньої, Т. Ладиженської, О. Леонтєва, М. Львова, І. Малафійка, Є. Пассова, М. Соловейчик, В. Чайки встановлено такі ознаки поняття «вміння»:

- здатність свідомо виконувати дії на основі засвоєних знань;
- якісна характеристика особистості, що формується в цілеспрямованій діяльності і представляє собою синтез теоретичних знань і практичних умінь;
- система взаємопов'язаних творчих дій на основі знання, результат оволодіння способами, прийомами діяльності, спрямованої на досягнення цілей;
- один із компонентів готовності індивіда до якої-небудь діяльності, що визначається психологічними особливостями особистості здатність людини виконувати дії в змінених умовах.

Як бачимо, науковців під вміннями розуміють здатність, готовність, дії. Погоджуємося, що вміння – це здатність виконувати практичні дії.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що, починаючи з 60-70 років минулого століття, з'являються різні класифікації умінь, відмінність яких криється в основах, узятих у тій або іншій типології (за формою мовлення, видами роботи (мовленнєві, текстові), з позицій теорії мовленнєвої діяльності (уміння для створення і сприймання висловлювання) та ін.). Проаналізувавши різні типології текстотворчих умінь (М. Баранова, М. Вашуленка, Л. Красатюк, Т. Ладиженської, М. Львова, Т. Рамзаєвої, М. Соловейчик та ін.), можна констатувати, що в них перелічуванні вміння збігаються. В основному текстотворчі вміння спрямовані на сприймання та продукування текстів. При цьому акцент робиться на такі ознаки, як зв'язність і цілісність.

З позиції наступності облік якісної сторони сформованості текстотворчих умінь дозволяє виявити ті з них, які вимагають повторення і всебічного поглиблення в наступній ланці навчання на уроках української мови.

Під час відтворення і створення висловлювання необхідно брати до уваги не тільки його змістову і будівельну сторону, але й мовне оформлення. Виходячи з цього, принцип наступності вимагає розуміння того, що з'являється новим у збагаченні словникового запасу учнів, розвитку їх граматичного ладу мови. Різноманіття наступних зв'язків в області збагачення словникового запасу учнів можна систематизувати за такими напрямками: кількісне збільшення слів, якісне вдосконалення наявного запасу слів, розвиток умінь користуватися відомими і недавно засвоєними словами в тексті.

Завдання наступності в роботі над граматичною побудовою мовлення пов'язані з оволодінням учнями, з одного боку, нормами словозміни, словотворенням, побудовою синтаксичних конструкцій, з іншого, засвоєнням сукупності мовних засобів, необхідних і достатніх для вираження того чи іншого денотативного змісту з урахуванням ситуації навчання і розв'язуванням комунікативного завдання.

Таким чином, у зміст текстотворення входять певні знання та вміння. Покажемо це схематично.



Рис. 1. Основні компоненти текстотворення

Як бачимо, головними у текстотворенні є змістові та структурні знання, необхідні для створення текстів, і допоміжні, що допомагають лексично, граматично, синтаксично побудувати речення, висловлювання.

Важливою умовою принципу наступності є ретельне узгодження методів та прийомів навчання, застосовуваних у дошкільній і початковій, початковій і основній, основній і старшій школі.

Встановлено, що методи навчання, пов'язані з формуванням текстотворчих умінь, необґрунтовано переносяться з однієї ланки освіти в іншу. Все це створює педагогічно невиправдане дублювання. Найчастіше такого роду дублювання виникає в плані використання методів, спрямованих на оволодіння рецептивними вміннями. У той час реалізація наступності у методах навчання передбачає зміну їх структури, з метою забезпечення динаміки розвитку умінь.

В основу розробки методів формування текстотворення в початковій школі взяли до уваги класифікацію, запропоновану І. Лернером за характером пізнавальної діяльності. Згідно з цією класифікацією виокремлюються такі методи навчання: інформаційно-рецептивні або пояснювально-ілюстративні; репродуктивні; проблемні; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі; творчі. Спираючись на неї, зазначені методи можна представити в такому вигляді: рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

Так, рецептивні методи ґрунтуються на тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують її в пам'яті. У текстотворенні ці методи реалізуються під час засвоєння певного кола знань, наприклад: про текст, його структуру, типів, жанрів, а також словникової роботи тощо.

Інший метод, за допомогою якого формуються текстотворчі вміння, є репродуктивний, спрямований на відтворення і повторення способу діяльності за завданням вчителя. Типовими прийомами репродуктивного методу можна вважати складання плану, аналіз, робота з деформованим текстом (редагування) тощо.

Третій вид методу, що забезпечує текстотворення є продуктивний. Як правило, він націлений на створення дітьми власних зв'язних висловлювань, тому впроваджується під час формування текстотворення вмінь за допомогою прийому конструювання як окремих частин тексту (словосполучення, речення), так і цілого (на основі творчого переказу та розповідання) за запитаннями, картинним планом, планом вчителя або власним, пам'ятками.

Крім цього, принцип наступності вимагає чіткого визначення основних видів вправ, котрі послідовно використовуються в процесі навчання текстотворення.

Аналіз класифікацій, описаних у методиках викладання російської та української мови, теоретичне осмислення особливостей розвитку мовлення в умовах українського мовного середовища дозволяють стверджувати, що наступність може бути реалізована в мовленнєвих вправах, які припускають, що процес оволодіння текстотворчими вміннями проходить шлях від усвідомлення значення типу, стилю, жанру до їх створення.

Навчаючи текстотворенню, доцільно використовувати саме мовленнєві, а не комунікативні вправи. Це пояснюється тим, що головною умовою комунікативних вправ є обов'язкове врахування опису ситуації спілкування та мовленнєвого стимулу, тобто обґрунтування, відповідно до яких визначається стиль, вибираються мовні засоби для реалізації авторського задуму. Наприклад, завдання «Напишіть лист-запрошення на свято» не є комунікативним через відсутність у формулюванні мовленнєвого стимулу (навіщо писати лист-запрошення?). Проте воно стане комунікативним, якщо в інструктуючу частину (у формулювання завдання) включити опис ситуації: «Ви працюєте редактором шкільної газети. Наступного тижня вийде ювілейний її номер. Напишіть запрошення на святкування цього номеру». Зазначимо, що такі власне комунікативні вправи більш доцільні у ході навчання діалогічного мовлення.

Зауважимо, що мовленнєві вправи націлені як на формування конкретного вміння, так і низку вмінь, тобто носять комплексний характер. Виходячи з відси, у їх зміст входять завдання, виділені за тією метою, котра вирішується під час вивчення тексту та його створення на цьому етапі.

Так, для складання власних текстів застосовуються завдання на імітацію (за зразком), аналіз (теми, змісту, заголовки), підстановки (підстановка окремих слів, словосполучень у запроповану фразу), трансформацію (синонімічна або антонімічна заміна слів, словосполучень, стиснення готового тексту, підбір заголовків), конструювання (побудова словосполучень, речень, тексту), редагування (виправлення помилок у словосполученнях, реченнях, текстах) тощо.

Тексти, створенні на основі переказу, вимагають використання завдань аналітичного й конструктивного характеру. Формулюються вони таким чином, щоб можна було послідовно, докладно відновити хід подій, описаних в оповіданні. Під час такої роботи зосереджується увага учнів на головній думці оповідання, його заголовку, виявлені лише основних логічних зв'язків у змісті розповіді.

Отже, успіх формування текстотворчих умінь багато в чому залежить від розуміння сутності принципу наступності, специфіки кожного етапу навчання (початкова, основна, старша школа) в загальній системі роботи з розвитку мовлення учнів. При цьому результативність навчання можлива лише за умови послідовної, систематичної і цілеспрямованої роботи, раціональної системи знань, умінь, методів (рецептивних, репродуктивних, продуктивних), вправ (мовних).

Перспективність подальших досліджень вбачаємо у створенні методики навчання текстотворення на завершальному етапі мовної освіти.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних закладах / А.М. Богуш. – Київ : Вища шк., 1993. – 327 с.
3. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення / О.Лобчук // Початкова школа. – № 2. – 2002 – С. 23-27.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1988 – 198 с.
5. Методика преподавания русского языка в школе: учебник / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. Плиско К.М. Принципы, методы і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) / К.М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
7. Развитие речи учащихся в начальной школе: Хрестоматия // Под. ред. М.Р. Львова. – Москва : «Просвещение», 1965. – 458 с.

The author of the article proves that the essence of continuity is a consistent, systematic arrangement of theoretical and practical material, based on studied and achieved level of speech development and their gradual difficulties. Forming junior pupils' text-making skills the assimilation of available and sufficient range of knowledge and skills takes place, it should be consistent at each stage of the development of this problem. Developing children's text making skills teacher should form the notion about text, its main idea, topic, title, structure (beginning, main part, conclusion), type and style of the utterance, genre (advertisement, letter, manual, etc.), based on the context and continuity.

It is known that knowledge is closely connected with skills. The continuity of the given quality of forming text-making skills allows to identify those that require repetition and overall consolidation in the next level of teaching Ukrainian language.

An important condition of continuity principle is cobining methods and techniques of teaching used at different levels of education. It is established that teaching methods related to the formation of text-making skills are unreasonably transferred from one level of education to another. All this creates pedagogically unnecessary duplication. The basis for the development of methods of making texts in primary school is the receptive, reproductive and productive method.

In addition, the continuity is realized in speech exercises suggesting that the process of mastering text-making skills one goes from awareness type, style and genre of their creation. In this content the exercises are selected, which promote the study of the text and its creation at this stage. Making of pupils' own texts needs applying of situations' simulation, analysis, substitution, transformation, designing and editing of the text. The text created in the process of translation requires the use of analytical and constructive tasks. They are formulated to recreate the course of events described in the story.

Key words: *the principle of continuity, text-making, knowledge and skills, methods, speech exercises.*

УДК 37:81'246.2:811.111(4)

Лариса Купчик
Larysa Kurchyk

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ

ENGLISH AS A MEANS OF BILINGUAL EDUCATION REALIZATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF EUROPE

У статті проаналізовано тенденції розвитку білінгвальної освіти засобами англійської мови у низці німецькомовних країн Європи: Австрії, Люксембурзі і Швейцарії. Виокремлено необхідні передумови реалізації засад білінгвальної освіти, визначено її позитивні сторони та окреслено деякі шляхи її імплементації в розрізі вітчизняної освіти.

Ключові слова: англійська мова, білінгвізм, білінгвальна освіта, предметно-мовне інтегроване навчання, імерсія, німецькомовні країни.

XXI століття, як «століття поліглотів» за трактуванням ЮНЕСКО, спостерігає збільшення кількості суб'єктів міжнародних відносин та учасників міжкультурного діалогу, інтенсифікацію міграційних процесів, що є безпосередніми наслідками глобалізації по всьому світу, яке часто іменують як «глобальне село» (global village). Внаслідок потужної міграції лінгвістичний профіль європейського суспільства зазнав упродовж останніх двох-трьох десятиліть значних змін, суттєво розширивши мовний репертуар Європи. Загальновідомим є той факт, що присутність значної кількості мов на невеликій (у порівнянні зі світовим масштабом) території (у цьому випадку – Європі) уповільнює економічний розвиток та слугує значним фінансовим тягарем для платників податків громадян Європейського Союзу (ЄС), адже зараз на сесіях Європарламенту та Єврокомісії, з метою забезпечення права громадян ЄС комунікувати рідною мовою, переклад здійснюється усіма двадцятьма чотирма офіційними мовами ЄС, що потребує значної кількості фахівців, а саме: 600 перекладачів на постійній основі, 3000 – на договірній та 250 осіб допоміжного персоналу. С. Максимов [4, с. 127], спираючись на праці датських дослідників, підкреслює, що в ЄС сьогодні серйозно задумалися про надання англійській мові, яку по всьому світу активно використовує понад 750 млн. людей, статусу адміністративної *lingua franca*, що водночас викликає певний супротив, пов'язаний передусім з побоюваннями культурного та політичного характеру.

Цікаво, що побоювання щодо поширення англійської мови виникали вже в далекому XVIII ст. У 1778 році імператриця Марія-Терезія, ерцгерцогиня Австрії і королева Угорщини й Богемії, видала придворний указ з метою заборони створення англійської кафедри у Віденському університеті, у якому зазначалося: «Ніколи не буде працевлаштовано жодного англійського професора в жодному університеті, як і академії; було б краще, щоб викладали мови, які поширені в моїй країні, а не чужа, така небезпечна мова через принципи, які псують релігію і традиції» [цит. за 13, с. 24–25].

Проте, незважаючи на побоювання, англійська мова безупинно розширює коло тих, хто її вивчає, і займає лідируюче перше місце серед виучуваних мов у школах Європи. Наша країна теж активно просувається в напрямі інтенсифікації вивчення іноземних мов, особливо англійської (приблизно 90% українських школярів вивчають її), що виявляється у їх ранньому вивченні, збільшенні кількості навчальних годин для шкіл, де вивчається лише одна іноземна мова, тощо. Поряд з цим відзначають «суттєву розбіжність між рівнем володіння англійською мовою в Україні та інших країнах Європи» [8, с. 83].

Метою статті є проаналізувати тенденції розвитку білінгвальної освіти як дієвого методу інтенсифікації набуття функціональних іншомовних компетенцій у школах Європи, виокремити її позитивні риси та визначити деякі шляхи її імплементації у навчальних закладах України.

Сьогодні є значна кількість досліджень, присвячених проблемі білінгвізму та білінгвальної освіти, що знайшло своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних лінгвістів та педагогів: Т. Боднарчук, О. Бондаренка, Н. Закордонець, М. Тадеєвої, Л. Товчигречки, Л. Шнуровської, К. Бейкер (С. Baker), К. Брогі (С. Brohy), Ж.-Ж. Вебера (J.-J. Weber), Д. Вольфа (D. Wolff), Е. Гірлінгера (E. Gierlinger), Г.-Ю. Крумма (H.-J. Krumm), Р. де Цілія (R. de Cillia) та ін. Дослідження М. Тадеєвої [6-7] розкривають досягнення білінгвальної освіти у низці європейських країн, Т. Боднарчук [2] – у школах Австрії, Н. Закордонець виокремила напрями організації двомовного навчання у вищих провідних країн Європи. Проте вважаємо недостатньо висвітленими у вітчизняному просторі тенденції розвитку білінгвальної освіти засобами англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах Австрії, Люксембургу та Швейцарії.

Знання мов є вимогою нашого часу. З одного боку, як стверджує О. Бондаренко, «оволодіння мовою – однією, другою й третьою заради саморозвитку, заради розвитку рідної країни нині дуже на часі. Знати мову на такому рівні, щоб мовна поведінка, мовленнєва діяльність звеличували гідність людини, щоб через особу світилася тисячолітня культура рідного народу» [3, с. 40], з іншого, на думку Л. Шнуровської, – мовець повинен набути «інтеркультурних навичок та вмінь, тобто здатності пов'язувати рідну й іноземну культуру, культурної чутливості та навичок ідентифікації і вживання різноманітних засобів спілкування з представниками цих культур, спроможності бути медіатором між рідною на набутою культурами й ефективно вирішувати питання міжкультурних непорозумінь» [9, с. 69].

Багатомовність, як інтегральна складова культурного розмаїття ЄС, виражається сьогодні у різних формах, серед яких варто назвати перебування закордоном, проекти обміну, відвідування двомовної школи. Саме вони формують навчальний досвід значної частини молоді, яка сьогодні перебуває за шкільною партою. З поміж багатомовних ситуацій найбільш поширеною є ситуація білінгвізму, чи двомовності. На сьогодні існує значна кількість тлумачень терміну білінгвізм. Послуговуємося дефініцією О. О. Селіванової, яка визначає «двомовність як ознаку мовної ситуації країни, регіону чи мовного стану індивіда, тобто володіння й користування особистістю або певною групою етносу одночасно двома мовами: однією як рідною, іншою набутою, але важливою для спілкування в деяких комунікативних ситуаціях» [5, с. 52].

Сьогодні, як заважують дослідники, близько 70% землян є білінгвами або навіть мультилінгвами. З понад 200 країн світу майже у чверті з них говорять двома мовами. Понад 56% жителів Західної Європи, а це майже 450 млн., володіють двома мовами, а 28% – трьома. При цьому кожні п'ять років кількість людей, що знають дві мови, зростає на 5% [3, с. 38]. Це пояснює той факт, що білінгвізм, як вимога часу, є активом як для суспільства, так і окремого індивіда, дозволяючи останньому брати активну участь у громадському і приватному житті, тобто уможливорює його участь у дебатах для переконання людей іншої мовної групи. Як зазначає М. Тадеєва, «знання англійської та інших мов широкого вживання розглядається мовцями як необхідна реальність, а не як вища цінність, що цілком відповідає типові горизонтальної двомовності, коли рідна та друга (іноземна) мови вважаються мовами одного рівня на шкалі цінностей» [7, с. 151]. У силу того, що англійська мова на сьогодні розглядається як «ключ у світ», який, як і «ключ до дверей Європи», не можуть запропонувати усі інші мови, Г.-Ю. Крумм зауважує, що англійську мову потрібно розглядати не як іноземну мову, а радше як ключову кваліфікацію, щось на кшталт прав водія чи володіння комп'ютером [13, с. 25].

Вимогою часу є володіння іноземними мовами на максимально якісному рівні незалежно від мети використання (відпочинку, навчання закордоном чи роботи). Це спонукає педагогів

різних країн шукати такі методи навчання, які сприяють та інтенсифікують вивчення мов упродовж обмеженого у часі періоду. Очевидним на сьогодні є той факт, що «на початку ХХІ ст. білінгвізм перетворився із явища лінгвістичного в основний принцип організації мовної політики сучасної багатомовної і багатонаціональної Європи, створивши новий напрям в системі сучасної освіти в Європейському освітньому просторі – білінгвальну освіту (БО)» [6, с. 118], яку Рада Європи, як каталізатор просування багатомовності, виокремлює у рішенні від 22.11.2005 р. як одну зі складових інноваційних методів навчання, необхідних для формування функціонального плурілінгвізму її громадян.

Уже в середині минулого століття названо низку цілей БО, з поміж яких виокремлюють, з одного боку, уніфікацію мультилінгвального суспільства, формування єдності у багатонаціональній чи багатонаціональній лінгвістично неоднорідній державі та поглиблення розуміння мови та культури – з іншого. Під поняттям «білінгвальна освіта» розуміють цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мови, де іноземна мова виступає способом пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн та народів [2, с. 16]. Отже, метою БО є викладати як предмет, так і мову, тобто використовувати мову як середовище для змісту навчання і зміст як ресурс для вивчення мови.

Концепція БО, на думку німецького дослідника Д. Вольфа, – це концепція, що відкриває нові шанси для перекоструювання шкільної іншомовної пропозиції: оскільки через те, що немовні предмети викладатимуть іншою мовою, вивільняться певні години з загального обсягу навантаження, що уможливить вивчення інших мов, розширивши палітру іншомовної пропозиції. БО дозволить також по-новому вивчати суспільні науки: вивчення, напр., політичних систем ЄС з контрактивної точки зору позитивно впливатиме на розвиток порозуміння в межах спільної європейської культури [15, с. 44-45].

К. Бейкер [10, с. 207-210], знаний британський професор у галузі педагогіки, автор понад 60 праць із білінгвізму і БО, розмежує два типи БО: навчання, яке використовує і просуває дві мови, та відносно одномовна освіта другою мовою, здебільшого для дітей нацменшин. Він наголошує на існуванні десяти різноманітних форм навчання, як одно-, так і двомовних. Серед останніх виокремлюють сильні й слабкі моделі. В той час, як слабкі моделі двомовного навчання слугують трампліном до успішного навчання для дітей національних меншин і передбачають в результаті відносну одномовність чи обмежений білінгвізм, то сильні, що пропонують занурення у «мовну ванну», сприяють набуттю потужної функціональної двомовності.

У Європі (вже сьогодні немала) кількість білінгвальних шкіл на усіх рівнях навчання збільшується завдяки підтримці ЄС та ентузіазму батьків, які вбачають у різних моделях БО вищий статус, культурний престиж та економічну цінність. Варто зауважити, що хоча одними з її цілей є збереження культурної й лінгвістичної різноманітності, підвищення ролі й статусу міноритарних мов як «мов малочисельного етносу в багатонаціональній державі» [1], у більшості країн Європи англійська є найбільш популярною мовою БО. У різних країнах послуговуються різними назвами, серед яких варто назвати: предметно-мовне інтегроване навчання – Content and Language Integrated Learning (CLIL) у Німеччині, контентне вивчення мови – Content-Based Language Teaching (CBLT) чи контентне білінгвальне навчання – Content Based Bilingual Education (CBLE) в англійських країнах, іноземна як робоча мова (IPM) в Австрії тощо. У Швейцарії виокремлюють у межах базової школи такі моделі БО: імерсія (метод мовної ванни), взаємна імерсія, тандем, імерсійний острів, емменталь, стимулюючі проекти.

Прикладом яскраво вираженої БО є система навчання у Люксембурзі, де у навчальних планах чітко виокремлено трилінгвальну модель навчання, яка передбачає викладання немовних предметів у середній школі за таким принципом: люксембурзька є рідною для більшості учнів, проте німецька використовується як мова навчання впродовж перших трьох років та яка надалі замінюється французькою. У технічній середній школі немовні предмети викладають засобами німецької мови впродовж усієї навчальної програми.

Хоча Люксембург і можна вважати піонером у просуванні багатомовності, у XXI столітті його освітня система зіткнулася з серйозним випробуванням – введенням англійської як четвертої мови у навчальні плани шкіл. Як стверджує Ж.-Ж. Вебер, у 2005 році у доповіді Ради Європи щодо стану вивчення і викладання мов у Люксембурзі запропоновано вивчення англійської мови усім учням уже з першого класу середньої школи [англійську мову, яку вважають першою іноземною, викладають з другого класу середньої школи; у класичному ліцеї учні, які вивчають латину, знайомляться з англійською лише у третьому класі – прим. авт.]. Ще однією рекомендацією є реалізація БО засобами англійської мови, що є корисним саме для учнів, оскільки англійська і французька є найбільш важливими мовами, які полегшують доступ до люксембурзького ринку праці (окрім посад держслужбовців) [14, с. 7].

В Австрії англійська є найбільш популярною іноземною мовою, тому тут усе більше говорять про «Англійську як робочу мову» (АРМ). Як констатує Е. Гірлінгер за даними опитування, у 1996/97 н.р. 54 з 768 основних шкіл (7,1%), 56 з 209 загальноосвітніх шкіл (26,8%), 59 зі 185 професійно-технічних шкіл (32,1%) використовують ІРМ [11, с. 91]. Загалом, за цими даними 169 з 993 шкіл, т. 14,6% (приблизно кожна сьома школа) в Австрії застосовують ІРМ, що свідчить про успіх цієї форми навчання. З метою поширення БО навчальні заклади у Європі співпрацюють над наступними проектами: CDI-BIT (Curriculum Development at Initial and Intermediate Level for Bilingual Integrated Teaching), DIESeLL (Distance In-service Education for Enhancing Second Language Learning), ROMEO (Resourcing On-Site Modules for Educational Orientations), сприяючи розробленню навчальних програм та матеріалів для БО, адже недостатнє забезпечення навчально-методичною літературою може істотно перешкоджати її імплементації.

У швейцарських школах намагаються запровадити ранню БО, оскільки дослідження виявляють, що імерсійні заняття з іноземної мови є успішними, не виявляють ніяких негативних впливів на компетенції з мови навчання, і не відбувається за рахунок інших предметів [12, с. 14].

Поряд з цим, варто зауважити, що для оптимальної реалізації БО варто підготувати таке навчальне середовище, яке залучає сучасні навчально-теоретичні й іншомовні дидактичні концепції. У цьому контексті Д. Вольфф виокремлює такі передумови:

- 1) концепція автентичності, яка поєднує як зміст навчання, так і зміст іншомовної інтеракції, що відбувається на занятті;
- 2) орієнтування на певні форми навчання і роботи (застосування на уроці історії аналізу графіків, опису карт і діаграм, читання історичних джерел);
- 3) використання соціальних форм роботи і навчання, що включено у поняття проектної та кооперативної роботи [15, с. 45].

Звичайно, БО нелегко імплементувати у навчальну практику, оскільки вона потребує певних складових. Найбільш складними є наявність відповідного навчального матеріалу і готовність учителів мовних предметів залучати когнітивний матеріал з інших навчальних дисциплін, що потребує тісної взаємодії і співпраці вчителів мовних і немовних предметів, чи готовність учителів немовних предметів викладати їхні предмети іноземною мовою, що потребує від останніх високого рівня знань мов. Як зазначає М. Тадеєва, «є потреба у білінгвальних вчителях, які знали б одночасно дві мови і володіли б ними на однаково високому рівні. (...) І знання мови в цьому разі можна трактувати як досягнення якісного рівня аргументації та реалізації принципу творчості» [6, с. 112]. У Європі, визнаючи глобальну потребу у вивченні мов та необхідність реалізації БО, яка шляхом поєднання мовних і немовних предметів пропонує можливість оптимізації навчального процесу, шукають шляхи її імплементації та спонукають учителів зробити рішучий крок уперед, демонструючи їм розуміння того, як викладати широкий спектр предметів у 21 столітті. Кембриджський університет у Великобританії розробив у зв'язку з цим тест та рекомендації щодо підготовки до нього на перевірку вміння вчителів працювати в режимі БО.

Отже, реалізація БО засобами англійської мови, як найбільш розповсюдженої, неупинно поширюється в шкільній освіті та набуває низки позитивних рис:

- одночасно уможливорює більш ефективне вивчення англійської мови, сприяючи вияву вищого рівня критичного мислення;
- створює можливості для кращого використання часу та сприяє вільному та різноплановому розвитку в учнів стратегій опанування мовою завдяки аутентичному мовному ресурсу;
- знання англійської мови стають певним чином побічним продуктом при оволодінні предметними знаннями;
- сприяє позитивному ставленню до культури, мова якої вивчається, протидіючи етноцентричним поглядам;
- сприяє успішній соціалізації школярів, які проживатимуть у складному, повному культурного розмаїття світі.

БО є одним із викликів для України, яка перебуває на шляху входження у європейський освітній простір й зазнає реформування усєї освітньої системи. Участь у міжнародних проектах, розроблення відповідних навчальних матеріалів та наявність підготовлених висококваліфікованих кадрів уможливають її імплементацію. У подальших розвідках варто зосередити увагу на особливостях підготовки педагогічних кадрів до роботи школярів та студентів у режимі БО.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф.С. Бацевич. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m>. – Заголовок з екрана.
2. Боднарчук Т. Білінгвальна освіта як один із шляхів підвищення конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці / Т. Боднарчук // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / гол. ред. Ямчинська Т.І. – Вінниця : ФОРМ Корзун Д. Ю., 2015. – С. 16-18.
3. Бондаренко О. Психологічне обґрунтування раннього білінгвізму / О. Бондаренко // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 38-40.
4. Максимов С. Англійська як «міжнародна допоміжна мова» епохи глобалізації на європейському просторі / С. Максимов // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (2). – С. 126-130.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Тадеєва М. Білінгвізм у мовній освіті європейських країн: досягнення і перспективи / Марія Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 111-115.
7. Тадеєва М. Роль англійської мови в сучасній системі іншомовної освіти європейських країн / Марія Тадеєва // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 470. – С. 147-155.
8. Чеснокова Г.В. Білінгвальна ситуація в Україні, або Чому українці не розмовляють англійською [Електронний ресурс] / Г.В. Чеснокова, М.В. Сергеева // Гуманітарна освіта у вищих технічних навчальних закладах. – 2011. – Вип. 23. – С. 82-96. – Режим доступу : https://nbuv.gov.ua/j-pdf/gotvnz_2011_23_12.pdf. – Заголовок з екрана.
9. Шнуровська Л. Білінгвізм і бікультуралізм в іншомовному дискурсі індивіда / Л. Шнуровська // *Studia Methodologica* : [науковий збірник] / гол. ред. Р. Гром'як. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – Вип. 31. – С. 67-71.
10. Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* / Colin Baker. – 5th edition. – Bristol : Multilingual Matters, 2011. – 512 p.

11. Gierlinger E. Fremdsprache als Arbeitssprache in Österreich: Situation und Perspektiven / Erwin Gierlinger // Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas : Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik / H.-L. Krechel (Hrsg.). – Tübingen : Narr Francke Attempo Verlag, 2005. – S. 89-102.
12. Grossenbacher S. Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz / Silvia Grossenbacher, Urs Vögeli-Montovani. – Aarau : SKBF-CSRE, 2010. – 16 S.
13. Krumm H.-J. „Bunt ist besser als nur Deutsch«. Mehrsprachigkeit und europäische Identität / Hans-Jürgen Krumm // ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 / Bogenreiter-Feigl E. (Hrsg.). – Wien : Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2008. – S. 23-40.
14. Weber J.-J. Foreign Language Provision at Secondary Level in Luxembourg / Jean-Jacques Weber // Sociolinguistica. Foreign languages in the schools of European Union. – Berlin : de Gruyter, 2010. – Nr. 24. – P. 1-12.
15. Wolff D. Zur Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzepts der Europäischen Union [Електронний ресурс] / Dieter Wolff // CLIL/EMILE – The European Dimension. Action, Trends and Foresight Potential. – Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2002. – S. 44-46. – Режим доступу : <http://www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf>. – Заголовок з екрана.

The article is devoted to the acute problem of today's foreign languages teaching, namely bilingual education. It reveals the tendencies of bilingual education development by means of the English language in a number of German-speaking European countries like Austria, Luxembourg and Switzerland. In the course of the research the authors primarily distinguish the necessity of the knowledge of English on the territory of European Union and the ways of the intensification of its teaching in educational establishments in the studied countries. Further, having defined the terms 'bilingualism' and 'bilingual education' they list the terms being frequently used in order to describe the notion of 'bilingual education', namely: Content and Language Integrated Learning, English as a Foreign Language and immersion. The authors stress that the number of bilingual schools is continuously increasing due to the support of EU and the parents' initiatives in order to develop the multilingualism and to enable the realization of the formula «mother tongue + two». Luxembourg being a trilingual country is mentioned as a pioneer in promoting foreign languages learning just due to the use of bilingual education where it is implemented through German and French. However, it faces another problem, namely: the necessity to introduce English into the school curriculum as early as possible and to use it as a language of instruction in order to improve the Luxembourgian citizens' knowledge of English. Meanwhile it is proved that immersion doesn't reveal any negative influences on foreign languages competence and doesn't take place on the cost of other subjects. Besides, the article focuses on the prerequisites for bilingual education implementation. Finally the authors list the advantages of bilingual education and suggest some ways of its implementation in Ukrainian schools.

Key words: English, bilingualism, bilingual education, contents and language integrated learning (CLIL), immersion, German-speaking countries.

УДК 821.161.2-1.09

Лариса Куца
Larysa Kutsa**ДВОСУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНИЙ
ПРИНЦИП ХУДОЖНЬОГО АВТОРА ПОЕЗІЇ І. ФРАНКА
«З УСІХ СОЛОДКИХ, ЛЮБИХ СЛІВ...»****DOUBLE SUBJECT AS A STRUCTURAL PRINCIPLE
OF FICTIONAL «AUTHOR» OF I. FRANKO'S POEM «FROM ALL
THE SWEET AND LOVELY WORDS...»**

У статті автор застосовує принцип багатоступеневого аналізу ліричного твору, виходячи із теорії суб'єктної організації. На основі поезії Івана Франка «З усіх солодких, любих слів...» досліджує два суб'єкти мовлення і свідомості, які формують систему міжсуб'єктних відносин.

Ключові слова: художній «автор», складносуб'єктність, ліричний герой, ліричний розповідач.

Збірка І. Франка «Із днів журби» (1900) творить складну багатоелементну ліричну систему, у якій єдність авторської свідомості постає «драмою» взаємодії різних точок зору. Дослідження суб'єктної організації відслонює у ній глибинний світ не тільки окремих поезій, які входять до неї, але й ліричної системи І. Франка загалом. Період, коли написані поезії, які увійшли до названої збірки, позначений Франковими пошуками різних форм вираження авторської свідомості. У них зреалізовані потенційні можливості суб'єктної організації: присутній не тільки набір цих визначальних у ній суб'єктних форм, а й усіх можливих їх комбінацій як на рівні окремої поезії, так і ліричної системи.

Теорія суб'єктної організації ліричного твору (підкреслимо, що у статті опираємось на наукові положення Б. Кормана) дає можливість застосування багатоступеневого аналізу композиційного плану ліричного тексту. Для аналітичного розгляду пропонуємо розгляд поезії І. Франка «З усіх солодких, любих слів...», у якій наявні два суб'єкти мовлення і свідомості, що співвідносяться між собою як рівноправні і формують систему міжсуб'єктних відносин. Сучасні учені зауважили у поетовій спадщині наявність творів «складнішого типу». Так, дослідник лірики І. Франка В. Корнійчук вказав на «двоплановість зображення» у деяких із них [6, с. 22]. М. Ільницький зазначив, що в окремих поезіях «літературознавчий» аспект «мовби закодований, позиція автора розгортається ... супровідним мотивом і зосереджує в собі стан внутрішніх сумнівів, сум'яття і неспокою» [4, с. 41]. Цей супровідний мотив якраз і виявляється ще однією сферою певного носія авторської свідомості, яка і формує складносуб'єктність. У царині тематико-змістового руху лірики багатосуб'єктність деталізує перспективу художнього конструювання дійсності у напрямі до інтелектуальної парадигми, висвітлює проблему внутрішньої інтенціональності митця. М. Мочульський, зокрема, писав, що у «З усіх солодких, любих слів...» любовні переживання ліричного героя «просіяні кризь густе сито рефлексії» [7, с. 42]. Л. Бондар узагальнила, що названа поезія належить до таких, які формують «реквієм трагічному «коханню без тями» [3, с. 58].

Метою статті є з'ясувати специфіку багатосуб'єктності (у нашому випадку двосуб'єктності) як чергування ліричних суб'єктів на основі аналізу поетики одного ліричного твору І. Франка, зокрема простежити взаємодію ліричного героя і ліричного розповідача, що зумовлює особливість цієї поетики.

У збірці І. Франка «Із днів журби» поєднання суб'єктів авторської свідомості різновекторне та поліфункціональне. Складносуб'єктність простежуємо, наприклад, в поезії «У парку», у якій взаємодіють розповідач та ліричний герой. У «Не довго жив я ще, лиш сорок літ...» поєднуються сфери реального автора та власне автора. У вірші «В село ходив...» взаємодіють розповідач, система персонажів і власне автор. Особливо складною системою поєднання ліричних суб'єктів відзначається поезія «Як голова болить!»: реальний автор – розповідач-1 – розповідач-2 – реальний автор – модифікований ліричний суб'єкт. Така різноманітність багатосуб'єктності ілюструє взаємодію різних начал: особистісного, філософсько-етичного, суспільного, психологічного і, що найважливіше, характеризує лірику І. Франка як систему, яка має свої закономірності.

Типовим для лірики І. Франка кінця XIX – початку XX ст. є двосуб'єктний вірш з ліричним героєм та розповідачем. Зразком такої суб'єктної організації постає поезія «З усіх солодких, любих слів...». Її аналіз дає можливість зреалізувати одну із головних особливостей вивчення лірики: від складних структур до стилістичних одиниць, а не навпаки, від слова чи словосполучення до ширших об'єднань. Названа поезія завершувала ліричний цикл «Із днів журби» однойменної збірки. Перша сфера ліричного сюжету у поезії – це сфера ліричного героя (п'ять строф), у якій він розкриває особливий стан свого «я». Підкреслимо, що маємо тут не ліричну емоцію у її чистому вигляді, а елементи ліричного сюжету, розміщені за принципом епічної сюжетопобудови, але не в хронологічній послідовності. Ліричний герой повідомляє про те, що є тепер («...і досі в серці гомонить...») і що відбулось («коло стола сиділи ми...», «минуло много, много літ»). Ці часові зсуви надають повідомлюваному концентрованої енергійної форми. Художня деталь у першому рядку першої строфи («солодкі, любі слова») одразу спрямовує увагу читача до образу героїні, портрет якої у наступних строфах окреслений лише двома штрихами («лице» з «рум'янцем» і «рожеві уста»). Він написаний не під свіжим враженням, як це маємо, наприклад, у «Зів'ялому листі». Образ коханої загалом видається неповні раціонально обґрунтованим.

*Після ліричної експозиції –
З усіх солодких, любих слів,
які я чув із твоїх уст,
одно лишилося мені
і, наче срібний дзвоник той,
і досі в серці гомонить –
одно маленьке словечко... [8, с. 16-17]¹–*

виступає слово-зав'язка «Слухай!». Мовлене колись коханою, воно викликає потік спогадів ліричного героя, які буквально заповнюють його свідомість.

Тут заявлена нетипова грань духовної постави ліричного героя, не зрозуміла під кутом зору традиційної характерології, – особлива чутливість на слово і до слова. Тут констатуємо вираження витонченості образу ліричного героя, його інтелігентності. Подібну чутливість його до слова, зокрема слова коханої, маємо у «Зів'ялому листі». Мовлене нею «Не надійся нічого» («Не надійся нічого») стало «убійством серця» ліричного героя, а одне-однісіньке «словечко» «Вона!» («Привид») «за ший тисло» млиновим каменем. Кохана могла єдиним словом його «героєм, генієм зробити» [т.2, с. 136]. В аналізованій поезії ліричний герой повертається думкою в юність, щоб почути давно мовлене слово. Він чув від коханої багато слів – «солодких, любих», але у серці залишилося чомусь оте «одно маленьке»: «Слухай!». Це якраз те «ядерне, коротке, драматичне слово» [7, с. 42], яке гармонізує зовнішню і внутрішню красу героїні. Воно виражає те, що для реального поета було з певних причин невимовним, хоча і цілком зрозумілим. Його емоційним досвідом, особливим чуттєвим розумінням життя вільно оперує ліричний герой, якому підсвідомі елементи цього досвіду виявилися «вимов-

¹ Далі у статті при посиланні на це видання у тексті зазначаємо том і сторінку – [т.3, 16-17].

ними». Висловлене ним і становить неповторну частину мистецького знання, зміст художньої інформації.

Крізь призму теоретичних аспектів феномену мовленнєвого акту «Слухай!» – це особливе висловлювання. Воно постає як складова концепту замовчування із багатшаровою смисловою структурою, тобто як невимовне – те, що свідомо ухиляється від мовленнєвого вираження. У змістовому плані це невимовне, що «звучить» після «Слухай!», зосереджує в собі енергію збудника тривожних емоційних очікувань. Звернення героїні до коханого (ліричного героя) і надалі не розкриває надважливої сутності інтимно-схвильованого невимовного, хоча читач може здогадуватися, що у ньому мало логіки чи життєвої конкретності. Бо що означає «Слухай!», у процесі розвитку сюжету не з'ясовується. Воно зрозуміле лише ліричному героєві і його коханій, а всі композиційні компоненти підпорядковані висвітленню почуття болю, що його викликає це слово. Все-таки воно є символом великого почуття, хоча належить до загальноживаної лексики. Для загадкової невизначеності, яка залишається у тексті поезії нерозкритою до кінця ліричного сюжету, цілеспрямовано добираються найпростіші слова. Чим напруженішими є асоціації, що їх викликає контекст, тим складнішим є інтуїтивно закладений у такі слова зміст.

Тематична функція невимовного в аналізованій поезії тісно єднається із структурною, яка полягає у творенні емоційного тону, задає експресивну інтонацію, що і є конструктивним моментом суб'єктної організації ліричних творів. Експресивна інтонація постає, по-перше, проявом афективно-вольових тенденцій ліричного героя і розповідача і, по-друге, має певні сюжетно-композиційні «зацікавлення», зокрема у царині єднання цих суб'єктних сфер. Неодноразово повторюване «Слухай!» постає «шпилями» (І. Франко), на які опертий текст на різних рівнях структури, або ж, інакше кажучи, є словесним «кружлянням» навколо поняття, що все-таки залишається неназваним.

Спосіб зображення товариства коханої у поезії нагадує імпресіоністичну фіксацію вражень давно минулої події, яка оповита загадковістю. Л. Боднар не сумнівається, що «стіл, коло якого засідає «широкий і шумний гурток»... стояв саме в господі батька Ольги Рошкевич» [3, с. 60]. Уявне повернення ліричного героя у юність не сповільнює сюжетного руху. Адже, простежує дослідниця, часові категорії у його свідомості «ніби змішуються, вони співіснують як тотожні величини...» [3, с. 53]. А згустки переживань нанизуються на композиційну вісь поезії. Тут варто зробити зіставлення цієї першої сфери (сфери ліричного героя) із деякими елементами поетики «Сойчиного крила». Важливо, що І. Денисюк ще у 1968 р. писав про близькість циклів «Зів'ялого листя» і названої новели. Коли ми зважуємось говорити про деякі формально-змістові подібності поезії «З усіх солодких, любих слів» і новели, то не маємо метою доводити, що на одній із цих паралелей – «Зів'яле листя» і «Сойчине крило»; «З усіх солодких, любих слів» і «Сойчине крило» – міра взаємоперегуків поезії і прози більша чи менша. Для нас важлива зміна авторської свідомості – два типи художнього «автора» (ліричний герой і розповідач) у поезії і зміна наративної природи суб'єкта викладу – дві форми його у новелі. Привертають увагу використання у значенні символу не символічного образу-слова («Слухай!») і такої ж не традиційної художньої деталі у новелі («сойчине крило»). Для ліричного героя голос коханої дзвенить, «наче срібний дзвоник той»: «Дзінь-дзінь! Дзінь-дзінь!»; у новелі своєрідним художнім обрамленням є голос дзвінка: «Дзінь-дзінь-дзінь!». Найбільш видимі знаки близькості творів – повторювана (чотирикратна) епіфора «Слухай!» у поезії і багатократні зачини-анафори «Чи тямиш мене?» у новелі. Все це засвідчує, що названі твори належать до таких, які І. Франко опрацьовував по кілька разів у поезії та прозі. Ідейне спрямування їх – це ідея повернення.

Ліричний сюжет першої сфери завершує п'ята строфа, яку можна розглядати як ліричний епілог. Тут ліричний герой висловлює свій справжній теперішній стан, розкриває суть власних непроминальних очікувань – «чогось таємного, блискучого, величного», що мало прийти услід

за цим величним словом. Під таким кутом зору слово «Слухай!» уподібнюється до категорії події, яку називають «миттю ліричної концентрації» (Т. Сільман). Найповніше семантичне вираження ця концентрація знаходить у кінці строфи-епілогу, коли «Слухай!» замінено на «Та дарма!» У царині авторської свідомості ця дихотомія завершує поле мовлення ліричного героя і виконує водночас функцію усталеної ланки між сферами ліричного героя і розповідача.

Особливу увагу в структурі аналізованої поезії привертає сфера ліричного розповідача, яка охоплює другий сюжет. Між цими двома сферами не існує логічного причинно-наслідкового зв'язку, оскільки образ мандрівця не має, на перший погляд, стосунку до ліричного героя. Все-таки перед нами твір, у якому суб'єкти поетичного вислову не взаємопідпорядковуються, а взаємодіють як рівноправні, що й зумовлює його жанрову специфіку. Якщо у складносуб'єктних поезіях Т. Шевченка, за спостереженням В. Смілянської, сфера ліричного героя знаходиться переважно у постпозиції – після розповідача чи власне автора (саме вони висловлюють загальні міркування, а ліричний герой вже потім переводить їх в особистісну площину), то в І. Франка ліричний герой перебуває на першому плані композиційної структури поезії.

У цьому другому сюжеті поезії «З усіх солодких, любих слів...» тональність викладу розповідача різко драматизується, набуває рис, які у суб'єктній структурі ліричних творів властиві якраз не розповідачеві, а ліричному героєві. Він «відмовляється» від традиційної для нього тональності, відсилаючи її розповідачеві. Це відбувається насамперед за рахунок емоційно-оцінних лексем переважно з негативним значенням, які виражають напругу, втому, тривогу, страх, сумнів. Сама по собі нейтральна лексема «мандрівець» у контексті цієї другої частини сюжету, зчіплюючись з лексемами на позначення руху, набуває підкреслено емоційного забарвлення: «мандрівець блудить», «тривога, голод, близька ніч... його женуть», «ноги змучені тремтять» тощо. Трикратний повтор дієслова біжить («біжить, біжить, біжить!»; «біжить даремно»; «проте біжить, біжить!») формує динамічну атмосферу, в яку органічно вростає розповідач, у настрої якого впізнаємо згущення настрою ліричного героя. Це поетичне перевтілення засвідчують лексичні елементи, які формують синтагматику поезії, а особливо позиція розповідача, який аж ніяк не відходить на периферію зображеного, як це маємо, наприклад, у поезії Лесі Українки «В холодну ніч самотній мандрівець...». Хоча у творі Лесі Українки марні спроби мандрівця «багаття згасле ворухить» так само не залишають байдужим розповідача, який фіксує тут епізод емоційного переживання мандрівця, що усвідомлює крах свого суспільно-громадського ідеалу.

Якщо конкретизувати сферу розповідача в аналізованій поезії, тобто говорити про неповний або ж скорочений сюжет з двома етапами (розвитку дії і кульмінації), то тут маємо концентровану картину «прикрого настрою» (М. Мочульський) мандрівця. Можна сказати, що видіння у свідомості ліричного героя трансформується у символічну новелу. Ліричний герой цілеспрямовано передає слово розповідачеві, що глибоко пройнятий мукою мандрівця, який «змучений» блудить «в глибокім, темнім пралісі». І. Франко таким чином звертається до архетипу мандрівця, який метається між надією і сумнівом. Нагадаємо, що образ мандрівця символізує стан духовних пошуків, намагання віднайти втрачений шлях. Образ природно майже у всіх поетів був наповнений елементами духовної автобіографії. Втрачені орієнтири завжди породжували стан страху, непевності, страждання. Траєкторія руху мандрівця – до досягнення глибин істини, пізнання суті життя. Цікавим у цьому контексті є і такий факт, що І. Франко переклав із староарабської шість віршів із визначальним мотивом мандрів (п'ять під назвою «Мандрівник» і один – «Мандрівка»).

Ідея мандрів, як знаємо, найширше артикульована у Біблії. Це – один із провідних світових сюжетів. Новий Завіт утверджував три типи духовної мандрівки. Перший із них яскраво втілений в епізодах відходу Ісуса Христа на сорок днів у пустелю і його повернення, щоб принести Нове Слово та прийняти муки дорогою на Голгофу. «Странны, иже не имать где главы

подклонити» – ось спосіб життя Христа, який простежуємо у викладі чотирьох Євангелій. Другий тип репрезентують апостольські діяння на шляхах у різні країни світу. Третій тип мандрів встановив апостол Павло, нагадуючи людям про тимчасове пілігримство на землі [2, с. 136]. Інтерпретація архетипу мандрів у літературній християнській традиції реалізувалася у двох планах: у контексті паломницького жанру і як перспектива духовного вдосконалення. «Представлення мандрів, – зазначав С. Бабич, – не втрачає своїх глибинних сенсів, які в образі мандрівника дозволяють побачити «цілу» людину з її внутрішніми переживаннями та відчуттями, а у просторовому творенні дороги – ідеальну й альтернативну модель світу» [2, с. 137].

Українські письменники використовували архетип мандрів, утверджений насамперед каноном релігійного жанру. Звідси мандрівник прямував до трьох символічних топосів – ідеального дому, ідеального краю (батьківщини) та ідеального світу (раю). У творах І. Франка мандрівка обов'язково пронизана ідеєю повернення. Так, у «Смерті Каїна» братовбивця вирушає у «дивну вандрівку» з примарами передсмертних мук Авеля. Бажання Каїна хоча б побачити рай («гніздо утраченого щастя») непереборне. Напружуючи останні зусилля волі, він вперто шукає браму, якою вигнано його батьків із «первісної, щасливої вітчизни», маючи намір впасти перед ангелом з вогненным мечем, щоб той дозволив йому заглянути у місце вічного щастя. З цією метою стражденний мандрівник

*...зривавсь і, мов хто гнав за ним,
Заперши дух, спішив, і біг, і гнав... [т. 1, с. 276].*

Дієслівні форми минулого часу фактично позначають тут майбутнє, хоча йдеться про повернення – від того, що є («втрачена вітчизна»), до того, що було («щаслива вітчизна»).

Наведемо для порівняння строфу із поезії «З усіх солодких, любих слів...»:

*У груді духу не стає, –
здається, трісне серденько,
і ноги змучені тремтять,
а він біжить, біжить, біжить! [т. 3, с. 18].*

Трикратне повторення дієслова «біжить» (теперішній час) вживається тут, зрозуміло, не тільки для відтворення напруги. Це одночасно прогностичне бачення розповідача: ліричний герой може втратити те, що вже раз втратив. Дієслово теперішнього часу втілює таким чином минуле-майбутнє. У цьому випадку йдеться про особливості ліричного сприйняття часу, тобто своєрідного ліричного осяяння пам'яті і застереження, які побутують у часі і володіють даром поєднувати його протилежності.

Між двома ідеальними просторами – вічністю («страшенна глибін») і Україною – мандрує-тривожиться душа Івана Вишенського (уже старця Івана). Навіть коли вона у «недвижному» спокої приходить у стан споглядання Бога і потрапляє на хвилю благодаті («гармонії величної»), то

*розколисана несеться
швидше, швидше, розкішніш! [т. 3, с. 61]*

Дієслівну функцію тут виконують прислівникові форми, які підсилюють прорив свідомості мандрівця до бажаного, яке вже непідвладне часові. Подібно як у поезії «З усіх солодких, любих слів...» голос коханої тривожить ліричного героя (він не сумнівається, що біжить за тим зрадливим голосом даремно, хоча надії не втрачає), так у душу аскета вносять тривогу, сумніви і неспокій «білі гості» з України, але також даремно, бо ж він «верстає шлях, показаний Христом». Його

*«Стійте! Стійте! Заверніться!
Та дарма!» [т. 3, с. 80]
дуже близьке до висловленого ліричним героєм:
І досі ще тремтить душа,
ждучи чогось таємного,...
що за летючим словом тим,...
явитись мало. Та дарма! [т. 3, с. 17-18]*

Ідея повернення у наведених уривках балансує на межі між надією і сумнівом. Через п'ять років ця опозиція увиразниться у поемі «Мойсей». Пророк знає, що історія Ізраїля – це «мандрівка століть», у яку його народ піде з його «духу печаттю». Провідною ідеєю протягом сорокалітніх мандрів Мойсея була ідея повернення до рідного краю.

Архетип ідеального дому у поезії «З усіх солодких, любих слів...» набуває особистого смислу. Йдеться не про рай чи про обітовану землю, а про «теплую хату», наповнену голосом коханої як дзвіночком. В останній строфі символічної новели (вона є і останньою у вірші загалом) розповідач найбільшою мірою проймається переживаннями ліричного героя. Можна сказати, що він зливається з ним. Ці дві форми вираження авторської свідомості поєднані спільним чуттям – в обох тепер єдина надія, яка домінує над сумнівом: надія на повернення до хати, у якій колись коло стола сидів «широкий і шумний гурток», у якій «розмова йшла веселая», саме у якій ліричний герой побачив, як «ангел пролетів». Якщо ліричний герой засумнівався у поверненні до цієї хати («Та дарма!»), то розповідач відродив цю надію. Тому сюжет ліричної новели завершується саме кульмінацією, у якій значно розширено діапазон надії засобом шестиступеневої градації («битий шлях» – «хата теплая» – «лице кохане» – «дивні радощі» – «Дзінь-дзін!» – «Слухай»). Це градація, за І. Франком, «в зовсім противнім порядку», коли «поет... веде нас від цілості до часті, відси до ще меншої часті і так далі, аж до якоїсь дрібної точки... Є се... вістря, яким кінчиться твір» (т. 31, с. 69). Це вістря («Слухай!»), що належить до «трудніших асоціацій», виконує у структурі свідомості двосуб'єктного художнього автора визначальну ідейно-художню функцію.

Отже, багатопрофільний образ художнього «автора» у творі крізь призму мистецького плетива різних інтенцій, «точок зору» і «голосів» є помітним штрихом до увиразнення «франкізму» як складної філософської системи. Новаторська своєрідність суб'єктної структури аналізованої поезії полягає в тому, що ліричний герой і ліричний розповідач, незважаючи на різновекторність змістового наповнення своїх сфер, не тільки взаємодіють між собою, що є традиційним для лірики явищем, але й зливаються. Нейтральне «Слухай!», що переступає межі своєї конкретики, естетично заряджає уже єдину авторську свідомість, зреалізовуючи у поезії художню ідею повернення.

Список використаних джерел

1. Аверинцев С. Авторство и авторитет / Сергей Аверинцев // Историческая поэтика. – Москва : Наследие, 1994. – С. 105-126.
2. Бабич С. Творчість Мелетія Смотрицького в контексті раннього українського бароко ; за ред. Б. Криси / С. Бабич. – Львів : Свічадо, 2008. – 180 с.
3. Бондар Л. Три любовні історії Івана Франка / Л. Бондар. – Дрогобич : Коло, 2007. – 88 с.
4. Ільницький М. Теоретичний підтекст «Майових елегій» (Спроба аналізу одного твору) / М. Ільницький // Українське літературознавство. Іван Франко: Статті й матеріали. – Львів, 2003. – Вип. 66. – С. 41-46.
5. Корман Б. О. Избранные труды. Теория литературы / Борис Осипович Корман. – Ижевск : Ин-т компьютер. исслед., 2006. – 552 с.
6. Корнійчук В. Імпресіоністична лірика І. Франка / В. Корнійчук // Українське літературознавство. Іван Франко : Статті й матеріали. – Львів, 2003. – Вип. 66. – С. 19-28.
7. Мочульський М. Іван Франко: Студії та спогади / М. Мочульський. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 139 с.
8. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 3. – Київ : Наукова думка, 1976. – 448 с.

The theory of subject organization of a lyrical work enables multistage analysis of a lyrical text composition plan. In the poem by I. Franko «From all the sweet and lovely words...» two subjects of narration and consciousness are being researched, which are mutually equal and form the system of intersubject relations. The poem is referred to as one of «a more complicated type» with a coded literary

aspect and authors point of view developed in an additional motive focusing on a complicated inner state of the lyrical subject.

A double subject poem with both a lyrical hero and a narrator is typical for Ivan Franko's poetry of the end of XIXth- beginning of XXth century. The poem «From all the sweet and lovely words...» is an example of this type of subject organization.

The lyrical plot of the poem is formed by two spheres. The first one is the sphere of lyrical hero. Here he reveals his own spiritual values. Thus we have elements of lyrical plot rather than lyrical emotion. They are placed according to the principle of constructing an epic. There is no chronological sequence. The lyrical hero tells of what is now and what happened in the past. Love experience of the lyrical hero is represented in the form of reflection.

In the poem «From all the sweet and lovely words...» a non-typical side of the lyrical hero's spiritual portrait can be observed. It cannot be understood if viewed from a traditional character study perspective. It possesses an outstanding sensitivity for and to a word. Comparing to previous Ivan Franko's poems, here we may trace a notable sophistication of the lyrical hero image, as well as his intellectuality.

In the structure of the poem «Listen!» the sphere of the lyrical narrator encloses the second plot. There's no logical connection between the two spheres as at first sight the image of the traveller has nothing to do with the lyrical hero. Therefore it would be appropriate to classify this mysterious image as an archetype image of the collective unconscious. The subjects of the poetic expression in the work do not subordinate to each other, however they interact as equal. The narration tone has been dramatized abruptly and has acquired features, which in the subject structure of lyrical works are typical of lyrical hero, rather than narrator.

Key words: fictional «author», multiple subject, lyrical hero, lyrical narrator.

УДК 378.147:811.133.1:004

Наталія Майєр
Nataliya Mayer

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

MODEL OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FRENCH

У статті обґрунтовано й представлено до компоненту модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови. У схематично унаочненій моделі відображено умови ефективного формування методичної компетентності у самостійній роботі в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі. В описаній моделі в інструментальному значенні окреслено дії викладача з метою організації навчання та дії магістрантів для оволодіння методичною компетентністю за індивідуальною траєкторією учіння в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційне навчальне середовище, майбутній викладач, методична компетентність, модель, самостійна робота, французька мова.

Важливу роль у професійній діяльності викладача французької мови, а також у його професійно орієнтованій підготовці до цієї діяльності, зокрема в такій організаційній формі навчання як самостійна робота, відіграють інформаційно-комунікаційні технології та розроблені на їхній основі електронні засоби навчання. Однією з можливостей підвищення ефективності методичної підготовки у вищій школі є формування методичної компетентності

у майбутнього викладача французької мови під час самостійної роботи в умовах інформаційно-комунікаційного навчального середовища (ІКНС), що передбачає розроблення чіткої моделі організації цього процесу.

У своїх наукових доробках учені вдаються до обґрунтування дотичних моделей з огляду на предмет дослідження і мету її розроблення. І.В. Задорожна розробила модель організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію її (моделі) основних компонентів [2, с. 363.]. В.В. Черниш обґрунтував модель організації навчального процесу для формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні, системо утворювальними елементами якої визначено: чинники, що впливають на формування зазначеної компетенції, принципи й умови її формування [10]. Втім наразі не обґрунтовано і не розроблено модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови, тому у цій статті ставимо за мету виконати окреслене завдання.

Мета розроблення моделі організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови є двокомпонентною, що зумовлено необхідністю:

1) продемонструвати потенціал самостійної роботи в процесі методичної підготовки викладача іноземних мов (ІМ), який наразі використовується недостатньо;

2) окреслити поетапне набуття магістрантами методичних знань, оволодіння методичними вміннями в процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності у межах таких організаційних форм навчання: семінарські заняття з навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», педагогічна практика, написання магістерської роботи з методики навчання французької мови у вищій школі в ІКНС із максимальним імітуванням їхньої майбутньої професійно-методичної діяльності.

З огляду на це, модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності розглядаємо у двох аспектах:

1) як схематичне унаочнення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність процесу [1, с. 10] формування методичної компетентності під час асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності;

2) в інструментальному значенні як окреслення схеми чи плану дій викладача в процесі реалізації навчального процесу [3, с. 10] та дій магістрантів під час самостійного оволодіння методичною компетентністю за індивідуальною траєкторією учіння в ІКНС (ІКНС для формування у магістрантів методичної компетентності тлумачимо як штучно створені викладачем умови для їхньої асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності за індивідуальною траєкторією учіння з використанням засобів навчання і контролю, комунікації та керування навчальним процесом).

При цьому, науковий метод моделювання, інтерпретуючи Н.П. Волкову [1, с. 10], використовуємо з метою зближення навчального процесу у вищій школі з професійною діяльністю магістрантів – майбутніх викладачів французької мови, що є ключовим у розроблюваній моделі.

Згідно з положеннями компетентнісного, особистісно-діяльнісного та рефлексивного підходів у процесі моделювання асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності передбачається активна реалізація кожним магістрантом індивідуальної траєкторії учіння з оволодіння компетенціями (субкомпетенціями) методичної компетентності («мета-процес») та методичною компетентністю загалом («мета-результат»), досягнення бажаних результатів завдяки постійному самоконтролю, самокорекції, рефлексії з опосередкованим керівництвом і контролем з боку викладача як за перебігом діяльності магістрантів, так і за її результатами. Схематично унаочнимо модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови (рис. 1) та опишемо її.



Рис. 1. Модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови
Умовні позначення: ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність.

Отже, схематично унаочнена модель відображає *ціль* (зумовлені соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованого викладача ІМ, французької зокрема, вимогами до сучасного викладача); *підходи* до організації навчального процесу (складають методологічну основу запропонованої методики); *зміст* (представлено предметним і процесуальним аспектом); *засоби навчання* (зосереджено в ІКНС); *організаційні форми* (асинхронна

професійно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність (навчальна дисципліна «Методика навчання ІМ у вищій школі», педагогічна практика) та науково-дослідницька діяльність (написання магістерської роботи)), які розподілено за *блоками*: цільовим, методологічним, змістовим, діяльнісним, організаційним. При цьому цільовий блок розглядаємо як засадничий, адже у ньому відображається як «мета-процес», так і «мета-результат», що зумовлює вибір змісту, засобів і організаційних форм навчання.

Відповідно до представленої моделі, *умовами* ефективного формування у магістрантів методичної компетентності є: визначення цілей формування методичної компетентності («мета-процес» і «мета-результат») у самостійній роботі в ІКНС; опертя на засади компетентнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивного підходів; використання завдань і навчально-методичних задач для поетапного оволодіння усіма складниками методичної компетентності в органічній єдності; організація асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності у ІКНС.

Окреслимо модель в інструментальному значенні з огляду на діяльність викладача і магістрантів у процесі формування методичної компетентності. Основу такої моделі, як зазначає М.В. Кларін, складає організована викладачем провідна діяльність студентів (у нашому випадку – магістрантів). У такий спосіб, ураховується не лише логіко-змістовний аспект навчання (мета, єдність навчання й учіння), а також його динаміка, передбачається поєднання навчальної діяльності з іншими видами діяльності [3, с. 10]. Зауважимо, що навчально-пізнавальна і науково-дослідницька діяльності майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю в ІКНС є взаємопов'язаними, вони поєднуються також з активною професійно орієнтованою інформаційно-комунікаційною діяльністю в процесі виконання завдань і навчально-методичних задач, що сприяє розвитку професійно-орієнтованої ІКТ-компетенції на рецептивному, репродуктивному та продуктивному рівнях.

Акцентуємо асинхронну професійно орієнтовану самостійну навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльності магістрантів з метою оволодіння методичною компетентністю, що передбачає реалізацію кожним із них індивідуальної траєкторії учіння. Опишемо процедуру діяльності магістрантів у розробленому ІКНС у системі управління навчанням Moodle (режим доступу: <http://vo.ukraine.edu.ua/course/view.php?id=380>).

На початку навчального року викладач у будь-який зручний спосіб, наприклад, електронною поштою, повідомляє магістрантам режим доступу до ІКНС, де, зареєструвавшись, вони можуть розпочинати роботу. З метою самооцінки рівня володіння знаннями про загальні питання методики навчання ІМ магістрантам пропонується виконати вступний тест, результати якого не зараховуються до загальної оцінки за їхню самостійну роботу, утім дозволяють їм спроектувати індивідуальну траєкторію учіння, яка в процесі роботи з відповідними модулями ІКНС може коригуватися. Рекомендований освітній маршрут магістрантів у процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння в межах усіх модулів ІКНС є ідентичним, про що магістранти отримують спеціальну інструкцію. Кожен модуль ІКНС складається із низки підмодулів. Після ознайомлення з інструкцією магістрант приступає до роботи з контентом обраного підмодуля відповідного модуля. Прокоментуємо особливості діяльності майбутніх викладачів французької мови із контентом, розробленим викладачем і представленим у ІКНС.

Ресурс «Вступний тест» має пропедевтичний характер, що дозволяє магістрантам, на основі рефлексії попередньо набутих методичних знань (рівень вищої освіти «бакалавр») і власного досвіду вивчення французької мови у ВНЗ, визначити вихідний рівень методичних знань у формуванні відповідного компоненту мовної чи мовленнєвої компетентності та спроектувати індивідуальну траєкторію учіння щодо опрацювання представленого контенту.

Відповідно, магістрант самостійно визначає свій освітній маршрут, наприклад, поступово оволодіваючи методичними знаннями в процесі вивчення теоретичного матеріалу чи виконуючи спочатку запропоновані завдання і навчально-методичних задач, звертаючись у разі недостатніх методичних знань, до відповідних теоретичних розділів, навчально-довідкового матеріалу. Виконання завдань і навчально-методичних задач представлених у ресурсі типу «Тест», передбачає самоконтроль (автоматизований контроль із зворотним зв'язком) магістрантами за результатами своїх навчальних дій, рефлексію та прийняття відповідних

рішень щодо самокорекції за індивідуальною траєкторією учіння. Завдання (наприклад, тест із вільноконструйованою відповіддю) і навчально-методичні задачі (аналітична, що вимагає аналізу плану-конспекту фрагменту практичного заняття, моделювальні (крім співвіднесення), деякі творчі детальніше див. [5; 7]), представлені у ресурсі типу «Завдання», перевіряє викладач. Виконання навчально-методичних задач на розроблення плану-конспекту фрагменту практичного заняття з наступною його презентацією у формі професійно орієнтованої рольової гри перевіряється й оцінюється на семінарському занятті, а отримана оцінка додається до загальної суми балів відповідного підмодуля. Зауважимо, що передбачено можливість необмеженої кількості спроб магістрантів для виконання завдань і навчально-методичних задач ресурсу типу «Тест» (при цьому зараховуються бали за результатами останньої спроби), втім лише однієї спроби в межах ресурсу типу «Завдання».

Навчально-довідковий матеріал підмодуля містить дотичні публікації науково-методичного характеру французькою мовою, а також дібрані за відповідними критеріями [6] Інтернет-ресурси навчального призначення, які доцільно рекомендувати студентам для організації їхньої самостійної роботи та Інтернет-ресурси для викладача французької мови, які магістрант може використовувати в процесі розроблення відповідного фрагменту практичного заняття. Інші модулі містять дотичні до теми навчально-довідкові матеріали, які можуть бути використані під час педагогічної практики та для написання магістерської роботи.

Викладач опосередковано керує асинхронною професійно орієнтованою самостійною діяльністю магістрантів із використанням «Журналу оцінок» (бали нараховуються за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), заносяться до нього автоматично і враховуються в процесі семестрового контролю як оцінка за СР відповідно до прийнятої у ВНЗ шкали оцінювання), а науково-дослідницька діяльність контролюється ще й безпосередньо на різних етапах виконання магістерської роботи. Викладач, за необхідності, отримує детальний аналіз відповіді магістранта в процесі виконання завдань і навчально-методичних задач ресурсу типу «Тест». Маючи в розпорядженні всю цю інформацію, він допомагає магістранту скоригувати індивідуальну траєкторію учіння, залишивши для нього персональну інформацію з метою надати рекомендації, що забезпечує психологічний комфорт в процесі учіння чи загальну інформацію для всіх магістрантів, використовуючи *форум* і *чат*.

Реалізація індивідуальної траєкторії учіння в процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності вимагає темпоральної та просторової необмеженості та незалежності магістранта щодо процесу оволодіння методичною компетентністю. Це означає, що майбутній викладач французької мови може в будь-який час виконувати навчальні дії в будь-якій послідовності в межах будь-якого модуля, а результати його учіння будуть автоматично зафіксовані у загальній відомості оцінювання. Втім викладач встановлює кінцевий термін цієї діяльності відносно організаційної форми, в межах якої магістранти набувають методичних знань, оволодівають навичками і вміннями. Відтак, опрацювання контенту модуля 1 «Формування мовних компонентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності» і модуля 2 «Формування мовленнєвих компонентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності» має бути завершеним до визначеного викладачем терміну підсумкового контролю в межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», контенту модуля 3 «Педагогічна практика з французької мови» – до завершення педагогічної практики, контенту модуля 4 «Магістерська робота з методики навчання французької мови у вищій школі» – до дати попереднього її захисту, яка встановлюється профільною кафедрою.

Теоретичний матеріал, представлений у модулях 1 і 2, передбачений для оволодіння магістрантами чинною Програмою [9, с. 9–11], втім не є для них принципово новим, а отже, як вважаємо, слідом за Ю.Ю. Ковальновою [4], не потребує двогодинного його викладу під час лекцій. Разом із тим, укладений нами і представлений в ІКНС теоретичний матеріал цих модулів, відображає специфіку формування професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови і передбачає набуття дотичних знань у процесі асинхронної професійно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності. Організована у такий спосіб діяльність

магістрантів, дозволить приділити належну увагу питанням організації навчання ІМ у ВНЗ (особливості навчання ІМ на різних ступенях, планування навчального процесу, самостійна позааудиторна робота з ІМ тощо, що є принципово новими темами) на лекціях для набуття дотичних методичних знань і під час семінарських занять, яким повинна відводитися більша, порівняно з лекційними, кількість годин [8, с. 126]. Зауважимо, що завдання для самоконтролю за набутими методичними знаннями у межах модулів 1 і 2, автоматизована статистика результатів в ІКНС, дозволяють викладачу економити час для дотичних контрольних заходів під час семінарських занять і приділяти увагу практикоорієнтованим питанням планування [8, с. 126], створювати умови для квазіпрофесійної діяльності магістрантів, що проявляється у презентації розроблених планів-конспектів фрагментів практичних занять у формі професійно орієнтованої рольової гри. Відповідну підготовку в умовах ІКНС магістранти здійснюють виконуючи навчально-методичні задачі.

Отже, обґрунтували й схематично унаочнили модель організації самостійної роботи з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови, де відобразили за блоками (цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісний, організаційний) умови ефективного формування методичної компетентності у самостійній роботі в ІКНС (цілі, підходи, засоби навчання, організаційні форми) й описали її в інструментальному значенні як дії викладача для організації навчання та дії магістрантів з метою учіння за індивідуальною траєкторією в ІКНС для формування методичної компетентності. Перспективу наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні й розробленні моделі формування методичної компетентності в умовах аудиторної та позааудиторної роботи майбутніх викладачів французької мови.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин у вузах / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск, 2013. – 226 с.
2. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Ірина Павлівна Задорожна. – Київ, 2012. – 770 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
4. Ковалева Ю.Ю. Формирование методической компетенции будущего учителя английского языка как второго иностранного (на базе немецкого языка как первого иностранного) : дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Юлия Юрьевна Ковалева. – Томск, 2003. – 307 с.
5. Майер Н.В. Види навчально-методичних задач для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь майбутнього викладача французької мови / Н.В. Майер // Іноземні мови. – № 4. – 2014. – С. 33-39.
6. Майер Н.В. Використання Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування франкомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н.В. Майер // Іноземні мови. – № 1. – 2013. – С. 24-27.
7. Майер Н.В. Типологія навчально-методичних задач для формування складників методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н.В. Майер // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2014. – Вип. 29. – С. 210-216.
8. Рахманов И.В. О преподавании методики в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе, специальный выпуск «Золотые страницы». – № 4. – 2010. – С. 123-128.
9. Типова програма дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах» / С.Ю. Николаева, Н.Ф. Бориско. – Київ, 2012. – 48 с.
10. Черниш В.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / В.В. Черниш. – Київ, 2015. – 46 с.

One of the conditions for effectiveness of self-mastery of methodical competence of future teachers of French is to develop a clear model of the organization of this process. The article justifies and presents two aspects model of organization of independent work on formation of methodical competence of future teachers of French. Two aspects model is implemented in its schematic image with blocks (target, methodological, substantive, activity, organizational) conditions for the effective formation of methodical competence of future teachers of French in the process of their independent work in ICT learning environment. These conditions include the purpose of formation of methodical competence, which are due to social order of society and the demands of the modern foreign languages teacher; approaches to the organization of this process (competence, personal and activity, reflexive), learning tools (tasks and teaching tasks), organizational forms (academic discipline „Methods of teaching foreign languages in higher education», pedagogical practice in French language, master's thesis). In instrumental value, the model described in connection with the actions of the teacher organizations of the process of formation of methodical competence of future teachers of French, which involves the development of information-communication educational environment and indirect guidance of independent work of undergraduates. The author describes the actions of students due to asynchronous professionally oriented self-learning and research activities in order to acquire methodological competence in an individual trajectory of learning in ICT learning environments. The rationale and development of a model of formation of methodical competence in terms of classroom and extracurricular activities for future teachers of the French language defined as a promising direction of research.

Key words: *ICT learning environments, future teacher, methodological competence, model, independent work, French language.*

УДК 811.161.2'367. 625

Олеся Мартіна
Olesia Martina

ОСНОВНІ ЕТАПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

BASIC STAGES OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH TO JUNIOR PUPILS

У статті виділено наукові основи формування діалогічних умінь і навичок та систематизації ефективних методів і прийомів навчання діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах, описано систему роботи з розвитку діалогічного мовлення молодших школярів, що становить позитивний показник розвитку якісного мовлення, окреслено шляхи і способи покращення комунікативної діяльності учнів та удосконалення практичної підготовленості вчителя до роботи з дітьми.

Ключові слова: *розвиток мовлення, діалогічне мовлення, комунікативні ситуації, культура мовлення, комунікативна культура, усне і писемне мовлення, мова і мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, позамовні засоби, репліка, діалогічна єдність, мікродіалог.*

Сучасну початкову освіту слід розглядати під кутом зору соціальних, педагогічних і психологічних завдань, поставлених сьогодні перед школою. У системі шкільної мовної освіти спостерігаються помітні зміни, які, безумовно, впливають і на її початковий етап, де саме й формуються основні загальнонавчальні уміння й навички, розвиваються розумові операції, вдосконалюються мовлення, мислення, пам'ять, увага, уява та інші психічні функції особистості.

Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми «Освіта» («Україна. XXI ст.»), Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу

як методологічної основи формування загальної початкової освіти спрямована на опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного й писемного мовлення, базових умінь і навичок використання мови в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування. Підвалини цих знань закладаються в початковій школі. Ґрунтується ця робота «на діяльнісно-проблемному підході до організації навчального процесу» [1, с. 19], метою якого має стати «головним чином підвищення культури усного й писемного мовлення молодших школярів».

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Йдеться про розвиток і становлення мовленнєвої особистості.

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 мовлення – діалогічному і монологічному) 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.

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.

Необхідність навчання школярів діалогічному мовленню обґрунтували на прикладах уроків іноземної мови С.Ю.Ніколаєва, О.Б.Бігич, Н.О.Бражник та ін. З цією метою розроблено систему вправ, які сприяють навчанню учнів розуміти усне мовлення, запропоновано методику застосування його в тій чи іншій мовленнєвій ситуації [3, с. 146].

Незважаючи на позитивні досягнення педагогів, методистів, лінгводидактів Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Л.І. Айдарової, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, Н.Я. Грипас, І.А. Зязюна В.А. Каліш, В.Я.Мельничайка, Г.М.Сагач, І.О.Синиці, М.Г., Стельмаховича, Л.І.Мацько, В.І. Кононенка, О.Н. Хорошковської, Г.Т. Пелехової, праці яких присвячені проблемам розвитку мовлення, формуванню мовної особистості, розробці ефективних форм, методів, принципів розвитку мовлення учнів, недослідженими залишаються важливі питання, пов'язані з методикою системного розвитку і формування вмінь і навичок діалогічного мовлення на уроках української мови.

Отже, актуальність обраної проблеми дослідження обумовлюється такими чинниками: потребами сучасного суспільства у всебічно розвиненій особистості; недостатнім вивченням проблеми діалогічного мовлення в сучасній методичній науці; недосконалістю вмінь і навичок молодших школярів ставити питання, а також надавати влучну, лаконічну відповідь на запропоноване запитання.

Мета дослідження полягає у виділенні наукових основ формування діалогічних умінь і навичок та систематизації ефективних методів і прийомів навчання діалогічного мовлення на уроках української мови в початкових класах.

Важливою ознакою діалогічного мовлення є те, що воно комусь адресується, на когось розраховане. Мовець А буде наступну фразу залежно від того, як зреагував на попередню фразу той, до кого звертаються. У цьому випадку засобом зворотного зв'язку є мовна реакція мовця Б.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виокремити два основних. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу – зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування. Другий – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу на основі

запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів–зразків.

Обидва підходи є можливими. Методисти (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник [3, с. 157-158] вважають раціональнішим другий підхід. Справа в тому, що вже в процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі діалогічної єдності. Проте увага учня в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому діалогічні єдності. Завдання ж навчання діалогічного мовлення включають засвоєння учнями нових видів діалогічних єдностей, притаманних тому функціональному типу діалогу, який є метою навчання на даному відрізьку навчально-виховного процесу.

Як зазначалося вище, діалогічна єдність складається з реплік – ініціативних та реактивних. За висловом В. Л. Скалкіна [4, с. 23], учнів насамперед необхідно навчити «реплікуванню», тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя, а також продукувати ініціативні репліки за зразком, що його подає вчитель (звучить із плівки або надрукований у підручнику). Репліка учня разом з реплікою вчителя складатиме діалогічну єдність певного виду.

Навчання реплікуванню можна вважати *підготовчим* або *нульовим* етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення учнів. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо.

Навчаючи реплікуванню важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня – від однієї до двох-трьох фраз.

Коли учні засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до *першого етапу* формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними *діалогічними єдностями*. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а вчитель лише дає їм певне комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів є оволодіння ними *мікродіалогом*. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів спілкування. Він є імпліцитною структурною, основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим. Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів).

Звичайно на цьому етапі учасниками спілкування є самі учні, які виступають у певних ролях або від свого власного імені. На основі навчальних комунікативних ситуацій, запропонованих учителем (або поданих у підручнику), вони продукують мікродіалоги. На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми для відповідного класу і типу школи, на основі створеної вчителем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, належать до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

Відповідно до цих етапів можна застосувати систему вправ для навчання діалогічного мовлення, розроблену С. Ю. Ніколаєвою [3, с. 158-167] і адаптовану нами до відповідних умов роботи на уроках української мови. Система вправ містить такі групи:

I група – вправи для навчання «реплікування»;

II група – вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів;

III група – вправи на створення мікродіалогів;

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Розглянемо кожну групу вправ детальніше.

I група вправ. Мета вправ цієї групи – навчити учнів «реплікуванню», тобто швидко й адекватно реагувати на подану вчителем репліку, а також продукувати ініціативну репліку. До першої групи входять умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певної дії тощо.

Розглянемо вправи першої групи на матеріалі теми «Дозвілля», підтеми «Театр».

Вправа 1

Учитель: Я театрал і цікавлюся різними театральними жанрами і різними напрямками в музиці. Я скажу вам, що саме мене цікавить. Скажіть, що ви цікавитесь тими самими жанрами, що і я.

– Мене цікавить балет.

– Мене цікавить балет також.

У вправі доцільно використовувати такі варіативні елементи: драма, комедія, естрада, класична музика, народна музика.

Вправа – імітаційна, репліка учня – реактивна.

Вправа 2

Учитель: Ми продовжуємо розмову про наші театральні смаки. Але зараз вони можуть різнитися: мені подобається один жанр, вам – інший.

– Мені подобається драма.

– А мені – музична комедія.

Ця вправа – підстановча, репліка учня теж реактивна, але театральний жанр він обирає сам залежно від своїх власних смаків.

Вправа 3

Учитель: ви – іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я – ваш гід. Скажіть мені, чим ви цікавитесь, а я порекомендую, куди вам краще піти.

(Іноземний турист) – Я цікавлюся класичною музикою.

(Гід) – Тоді я вам раджу відвідати будинок культури.

Така вправа на самостійне вживання мовленнєвого зразка, репліка учня – ініціативна.

Як видно з прикладів, учні вчаться реплікуванню в межах діалогічних єдностей «повідомлення-повідомлення», вживаючи як реактивні, так і ініціативні репліки. У такий же спосіб можна організувати навчання в межах будь-якого виду діалогічних єдностей залежно від того, якого функціонального типу діалогу ми прагнемо навчити учнів.

II група вправ. Мета вправ другої групи – навчити учнів самостійно вживати різні види діалогічних єдностей. До цієї групи включаються умовно-комунікативні та рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи – робота учнів у парах. Кожному з пари учнів потрібно давати можливість вживати як реактивну, так і обов'язково ініціативну репліку.

Вправа 4

Учитель: Якщо ваші смаки співпадають, запропонуйте разом піти до відповідного театру чи концертного залу.

– Якщо ви цікавитися народною музикою, я пропоную вам відвідати будинок культури.

– Дякую.

III група вправ. Мета цієї групи вправ – навчити учнів об'єднувати засвоєні ними діалогічні єдності в мікродіалоги згідно із запропонованими їм навчальними комунікативними ситуаціями. До третьої групи входять комунікативні рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор. Є два основних види таких опор: мікродіалог – підстановча таблиця (вона може бути використана і в попередній групі вправ, а тут її використання доцільне лише у слабкому класі), структурно мовленнєва схема мікродіалогу. Опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання діалогічних єдностей. Вибір опори залежить від рівня підготовки класу в цілому та окремих пар учнів. Згадані опори можуть використовуватись лише під час роботи в парах на місцях. Поступово їх необхідно усувати.

Доцільно дати послухати учня мікродіалоги–зразки, записані на магнітну стрічку.

Наприклад такий мікродіалог.

– Інно, давай кудись сходимо в суботу. Я хочу відвідати виставку воскових фігур. А ти?

– Я також.

– Тоді я зайду за тобою.

– Гарзд. Чекатиму тебе.

Структурно-мовленнева схема за мікродіалогом.

– ... давай кудись сходимо у Я цікавлюся А ти?

– Я також цікавлюся

– Тоді ходімо до

– ... Дякую за запрошення.

IV група вправ. Мета четвертої групи вправ – навчити учнів створювати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованої їм комунікативної ситуації. Вправи цієї групи комунікативні рецептивно-продуктивні (вищого рівня).

Вправа 5.

Учитель: (першому партнеру) Ви – гід, який працює з іноземними туристами, що прибули в Україну. Ваше завдання – скласти і реалізувати культурну програму туриста: з'ясуйте його/її смаки, запропонуйте відвідати відповідний театр/концертний зал.

(другому партнеру): Ви іноземний турист, що вперше прибув в Україну. Обговоріть зі своїм гідом культурну програму. Наприклад:

– Доброго дня, пане Смітт. Я ваш гід. Мене звати Тарас Іваненко.

– Привіт, Тарасе. Мене цікавить українська драма.

– Ви розмовляєте українською?

– Я розумію мову, але не розмовляю.

– Тоді я вам раджу відвідати драматичний театр Івана Франка.

– Дуже дякую.

Отже, в навчанні діалогічного мовлення учнів можна виокремити такі рівні формування діалогічних навичок і вмінь: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки в різні види діалогічних єдностей; другий – уміння будувати мікродіалоги з використанням засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Біляев О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляев, Л.В. Скуратівський, Л.В. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16-21.
2. Курач Л. Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. Курач, О. Прищепя // Початкова школа. – 2005. – №10. – С. 30-33.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник. – Київ: Ленвіт, 2002. – С.146-167.
4. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Київ: Рад. шк., 1989. – 158 с.

The article deals with the scientific basis of forming dialogical skills and habits, and systematization of effective methods and techniques of teaching dialogical speech at the lessons of Ukrainian in language primary school. The author describes the system of work for the development of junior pupils' dialogical speech which is a positive indicator of qualitative speech and outlines the ways and means of improving pupils' communicative activity and teachers' practical readiness for work with pupils.

The increased demands for human speech activity promote the significance of developing pupils' communicative speech abilities, situational orientation of the speaker, the choice of linguistic means. The attention to these problems is explained by intensive orientation on practical (speech) direction of modern school linguistic education. In this connection, the leading principle of studying Ukrainian language school course is the comprehensive pupils' speech development, improving the culture of their speech and communication.

The problem of speaking (that is carried out in two forms of speech – dialogical and monological) in the process of communication is extremely important because the ability to listen and express their opinion largely ensures effective communication activity. Through dialogical speech transfer of knowledge and exchange of information occur. This speech is the basis of any educational process in school.

Communication of primary school children takes place in the process of solving communicative problems and needs. Every pupil acts as a speaker and an interlocutor, perceives heard and read, creates oral and written statements according to the needs of communication. Performing communicative tasks ensures the formation of pupils' speech.

Key words: *speech development, dialogical speech, communicative situation, culture of speech, communicative culture, oral and written speech, language and speech, speech activities, speech competence, extra linguistic means, replica (remark), dialogical unite, micro dialogue.*

УДК 373.3.016:811.161.2

Наталія Мелекесцева
Nataliya Melekestseva

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH

У статті схарактеризовано інтерактивні технології навчання як засіб розвитку комунікативних умінь учнів початкових класів на уроках української мови. Проаналізовано групи інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності та розроблено систему інтерактивних вправ і завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів 1-4 класів при вивченні української мови відповідно до основних етапів уроку розвитку зв'язного мовлення.

Ключові слова: *інтерактивні технології, розвиток зв'язного мовлення, молодші школярі, урок української мови, початкові класи.*

В умовах соціально-економічного розвитку та національного становлення нашої держави актуалізується потреба в якісно новому рівні освіти, яка б забезпечила умови для інтелектуального, соціального, морального та фізичного розвитку учнів, виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти, критичного мислення та використання набутих знань і умінь для творчого розв'язання завдань.

Основи окреслених перспектив функціонування освіти формують у початкових класах загальноосвітньої школи на засадах мовно-мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної змістових ліній, а також з урахуванням того, що українська мова є не лише окремим навчальним предметом, але й засобом опанування усіх інших дисциплін. Навчальною програмою з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи) визначено, що основна мета цього курсу полягає у формуванні комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у спілкуванні, пізнанні навколишнього світу, при вирішенні життєво важливих завдань [3, с. 1].

Процес оволодіння комунікативною компетентністю учнями початкових класів передбачає розвиток умінь продукувати зв'язні висловлювання, а навчання при цьому здійснюють на основі комунікативно-діяльнісного підходу. З огляду на це, особливої ваги набуває розвиток зв'язного мовлення учнів, яке ґрунтується на засвоєнні всіх програмових питань шкільного курсу мови, формує культуру усного й писемного мовлення молодших школярів, їхнє вміння викладати думки логічно, послідовно, з дотриманням літературних норм.

Проблемі розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів присвячено праці В. І. Бадер, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, С. І. Дорошенка, М. М. Наумчука, К. І. Пономарьової, О. Н. Хорошковської й ін. Проте реальний рівень розвитку зв'язного мовлення учнів після закінчення початкової школи є недостатнім, відтак активізується пошук ефективних інноваційних засобів можливого покращення комунікативних умінь на уроках української мови в початкових класах, що зумовлює актуальність дослідження.

Серед інноваційних технологій навчання значної популярності набувають інтерактивні технології, в основі яких – взаємодія, навчання у співпраці. Інтерактивне навчання занурене у спілкування, діалог, тому очевидним є його ефективність у розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів.

Теоретичні аспекти сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначення найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях О. В. Єльнікової, Г. І. Коберник, О. А. Комар, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун та ін. У той час деякі аспекти використання інтерактивних технологій навчання в початкових класах потребують подальших досліджень, зокрема особливості застосування інтерактивних технологій навчання в процесі вивчення української мови молодшими школярами, умови вибору та функціонування інтерактивних технологій навчання, організація процесу навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення з їх використанням.

Мета наукової розвідки – виявити дидактичні можливості інтерактивних технологій навчання для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови.

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати наявні в педагогічній літературі дослідження особливостей інтерактивного навчання учнів початкових класів; 2) схарактеризувати групи інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності; 3) розробити систему інтерактивних вправ і завдань, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів 1-4 класів при вивченні української мови відповідно до основних етапів уроку розвитку зв'язного мовлення.

Під технологією навчання розуміють таку організацію процесу навчання, що передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів за певних умов, обов'язковим є чітке визначення кінцевого результату та його досягнення [1, с. 56-57].

Інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності), багатосторонній комунікації, конструюванні знань учнем, використанні самооцінки та зворотного зв'язку, постійній активності учня [4, с. 7].

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно зорієнтованого навчання, сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі та потенціалу.

Інтерактивні технології є сукупністю технологій і залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності їх поділяють на чотири групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання – передбачають роботу учнів у малих групах на основі спільної навчальної мети. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання забезпечує потребу учнів у спілкуванні, співпраці, сприяє результативному засвоєнню знань і формуванню вмінь.

2. Технології колективно-групового навчання – передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

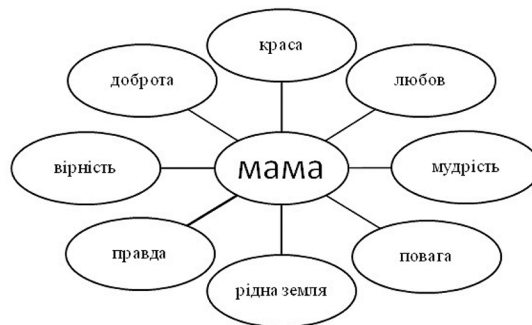
3. Технології ситуативного моделювання – модель навчання в грі, побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри.

4. Технології опрацювання дискусійних питань – важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, сприяють розвитку критичного мислення, вчать глибокому розумінню проблеми, самостійної позиції, оперуванню аргументами, враховувати думки інших [5, с. 27].

Розглянемо дидактичні можливості інтерактивних технологій відповідно до етапів уроку розвитку зв'язного мовлення [2, с. 280-281].

I. Актуалізація чуттєвого досвіду учнів. На цьому етапі використовують такі види робіт: бесіда з опорою на знання учнів; робота з малюнком; робота з ілюстрацією в підручнику; слухання грамзапису; читання уривків із художніх творів учителем (учнями) з подальшим аналізом; обмін враженнями від побаченого на екскурсії тощо.

1. Інтерактивна вправа «Мозковий штурм».
 - Скажіть коротко все, про що вам нагадує слово «текст».
 - Підсумуйте почуте і зробіть висновок.
2. Технологія «Грунування».
 - Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте слово «мама»?



3. Технологія «Коло ідей».

Поміркуй, на яку тему можна скласти розповідь за такими словами: *густа, розкішна зелень; світлі, легкі будівлі; затишні алеї; зелені сади; запашині троянди, центральна вулиця; широкі вулиці, торговельний комплекс, старовинне місто, індустриальний, культурний і економічний центр, широкі лани.* Чи знаєш ти, чому так названо твоє місто?

4. Технологія «Карусель».

- Закрийте очі, уявіть осінній ліс і послухайте мелодію, яка передає настрій осіннього лісу.

Після прослуховування мелодії Чайковського «Пори року», діти формують два кола й обмінюються точками зору.

Яким ви бачите осінній ліс?

II. Повідомлення або уточнення теми і завдань майбутнього висловлювання й обговорення їх з учнями.

1. Технологія «Коло ідей».

- Уважно подивіться на дошку і спробуйте розкодувати тему твору, який будемо писати згодом.

ЯСКРАВІ КРАПЛИ НКІЛІТНІХ КАНІКУЛ

(Яскраві краплинки літніх канікул)

- Як ви гадаєте, про які саме «яскраві краплинки» йдеться в нашій темі?

2. Технологія «Мікрофон».

Книги – морська глибина:

Хто в них пірне аж до дна,

Той, хоч і труду мав досить.

Дивнії перли виносить.

(І. Франко)

- Про які «дивнії перли» говорить автор?

- Як ще у вірші сказано про книги? (Морська глибина)

- Сьогодні поговоримо про книги, бібліотеки, навчимося складати розповідь.

3. Інтерактивна вправа «Очікування».

- На сьогоднішньому уроці ми складемо текст-опис мами (з елементами характеристики), використовуючи прикметники й образні вислови. Запишіть на картках (1-5), чого ви очікуєте від уроку.

Цей урок навчить мене:

- 1) робити висновки;
- 2) аналізувати мовний матеріал;
- 3) давати оцінку роботі;
- 4) складати текст-опис;
- 5) висловлювати своє ставлення до почутого.

III. Бесіда з метою впорядкування матеріалу.

1. Робота в малих групах.

- Прочитайте текст і скажіть, яка думка в ньому висловлюється.

Рідна мова – то найцінніший скарб кожного народу. Адже без мови народ не існує, не має своєї культури, не знає материнської пісні.

Ми повинні берегти та шанувати мову батьків.

(За Л. Новиченком)

- Як автор доводить, що рідна мова – то скарб?
- Прочитайте останнє речення-висновок. Чи згодні ви з ним? Чому?
- З яких частин складається текст-міркування?

2. Робота в парах.

- Людина здавна шанобливо ставиться до книг. Народ склав багато прислів'їв і приказок про їх значення в житті людини. Декілька з них прочитайте, об'єднавши словосполучення двох колонок.

<i>Книга вчить Глибина у морі Золото добувають із землі</i>	<i>а знання з книг. як на світі жить. мудрість – у книзі.</i>
---	---

3. Технологія «Мозковий штурм».

- Склади вірш.

Мав Сашко гарну книжку, кинув раз її ... (під ліжку).

Де лежала бідна книжка, пробігала сіра ... (мишка).

Стала мишка книжку гризти, стала мишка книжку ... (їсти).

Звідкись взявся їжачок, він був весь із ... (колючок).

Він прогнав зубасту ... (мишку) – врятував нещасну ... (книжку).

Слава, слава ... (їжачкові), сором же кому? (Сашкові).

4. Технологія «Мікрофон».

а) Як тільки сутінь настає,

Ліхтарики мигають,

Він фіолетовий стає

І таємничо сяє. (Ввечері)

б) Спочатку він міцний і білий,

Та коли сонце припікає,

Він враз слабкішає, жовтіє,

Чорніє, тане і тікає. (У відлигу)

- Якого кольору може бути сніг?

5. Технологія «Ротаційні трійки».

- Пограємо в гру «Сито». Вам потрібно «пересіяти» слова і дібрати тільки ті, які підходять за змістом. Довідничок: урок, школа, клас, літо, парта, дівчора, дзвінок, пора, річка, літечко, ставок, час.

Канікули, канікули – чудесна це... (пора).

«Канікули, канікули» – гукала... (дівчора).

Та сплило тепле... (літечко),

Настав осінній... (час)

Ми радо поспішаємо у наш веселий... (клас).

IV. Складання плану або його уточнення.

На цьому етапі доцільно використовувати інтерактивні технології кооперативного навчання: роботу в парах, малих групах, ротаційні трійки, два – чотири – всі разом, коло ідей, мозковий штурм тощо.

Наприклад, доповніть пункти плану потрібними за змістом словами.

План

1. Соняшник – квітка... (сонця).
2. Опис маленького... (соняха).
3. Опис великої... (квітки).
4. Соняшник вечірньої... (пори).

V. Мовна підготовка тексту. На цьому етапі виконують такі види робіт: лексико-стилістична робота; запис необхідних слів, орфографічна перевірка, складання окремих речень, частин тексту; робота над заголовком; добір слів і виразів до кожного пункту плану.

1. Технологія «Мозковий штурм».

- Назвіть ознаки снігу (*холодний, блискучий, розсипчастий, лапатий, зірчастий, колючий, м'який, сипкий, липкий, дірчастий, пізній, іскристий, свіжий, ранній, несподіваний, глибокий, мокрий, пухнастий...*)

2. Робота в парах.

- Знайди порівняння.

Осінь, як (дівчина, щедра бабуся...). Листочок, як ... (метелик, зірочка ...). Туман, немов ... (молоко, серпанок ...). Листочок верби, як ... (рибка, човник ...). Хмара, неначе ... (пух, вовна, кучугури снігу ...)

3. Технологія «Мікрофон».

Осінь (яка?) ... (щедра, золотокоса, жовтогаряча, багата, чарівна, барвиста, яскрава, чепурна, святкова ...)

Дерева – різнокольорові, голі, безлисті, строкаті, задумані, позолочені, сумні ...

4. Інтерактивна гра «Незакінчене речення».

- Текст-міркування – це таке зв'язне висловлювання (текст), у якому ... (для доведення твердження використовують докази, які приводять до певних висновків.)

- Текст міркування має ... (твердження, доказ, висновок).

- Для доведення найчастіше вживають слова ... (див. таблицю).

- Для висновків вживають слова ... (див. таблицю).

Твердження	Доказ	Висновок
	Тому, тому що, адже, оскільки, наприклад, дійсно, справді, недарма.	Отож, отже, так, таким чином

1. Технологія «Акваріум».

За доказом і висновком дописати речення-твердження у тексті-міркуванні.

... Рухатися необхідно протягом цілого дня. Зміцненню серця сприяють ранкова зарядка, спортивні ігри, прогулянки на свіжому повітрі, танці. Помірна фізична праця.

Рухатися треба якомога більше. Використовуй для цього кожну можливість.

(Рух – це життя).

6. Інтерактивна вправа «Сенкан».

Хто? *мама*

Яка? *Добра, лагідна*

Що робить? *Голубить, нестить, дарує*

Відношення *дітям радість і тепло.*

Узагальнення *Люблю тебе, матусю!*

7. Технологія «2-4 – всі разом».

- Доповни ряд слів, які можна використати для опису людини.

Обличчя – кругле ... (овальне, ніжне, веселе, засмучене, ласкаве, щасливе, гарне, миловидне ...). Волосся – русяве ... (коротке, кучеряве, біляве, пряме, довге, хвилясте, пухнасте ...). Очі – карі ... (великі, голубі, ніжні, усміхнені, сумні, заспані, заплакані, вдячні, мрійливі, мудрі, дивовижні, насмішувати...).

8. Технологія «Карусель».

- Скажи своє слово про маму, використовуючи образні слова та порівняння: про очі (*схожі на стиглі вишині; подібні до весняного неба; блакитні, як волошки ...*); про усмішку (*схожа на сонце; радісна, як весна; ніжна, як перша весняна квітка ...*); про руки (*теплі, ніжні і лагідні, як сонячні промені; немов вилиті із золота...*); що робить мама? (*купає, любить, пестить, піклується, жаліє, втішає, розуміє, вислухає, порадить ...*); яка мама? (*мила, добра, любляча, єдина, весела, працьовита, ласкава, дбайлива, ніжна, правдива, серйозна, спокійна, привітна, лагідна, щедра, щаслива ...*).

9. Технологія «Рухомі шеренги».

- Доберіть влучне слово.

Мальовниче село – садок, роса, город, господарство, ліс, гриби, фрукти, овочі, річка, ставок, сіно, рибалка, соловейко, художні твори...

Табір відпочинку – веселі ігри, змагання, перемога, нагороди, екскурсії, парк, каруселі, вожаті, друзі.

10. Технологія «Ажурна пилка».

Створення словникової скарбнички для опису осінніх дерев: *пожовкле, червоне, зелені, кремезні, жовте, золоті, багряні, металевий, пишні, суха; шелестить, тремтить, стоять, танцюють, опадають, торкнулася, красуються, дзвенить, пливуть, шумить; тривожно, урочисто, непокірно, весело, замріяно, непомітно, по-особливому, безшумно, хороше, казково.*

11. Робота в малих групах.

Звучить тиха мелодія.

Завдання для 1-ї групи: записати звуки саду (*щебет пташок, шарудіння трави, лопотіння листя, гупання падаючих яблук, капання роси, поскрипування обважнілих гілок, сюрчання коників*).

Завдання для 2-ї групи: записати кольори саду (*зелений, жовтий, червоний, смарагдовий, голубий, коричневий, брунатний, сірий, блакитний, жовтогарячий*).

Завдання для 3-ї групи: записати запахи саду (*солодкий, терпкий, кислий, прілий, свіжий, трав'яний, духмяний, ароматний, квітковий, медовий, смачний, приємний, стиглих фруктів*).

VI. Складання усної зв'язної розповіді учнями. Написання тексту твору (переказу) учнями.

На цьому етапі формування вмінь і навичок зв'язного мовлення учнів застосовуються:

- інтерактивні технології кооперативного навчання – робота в парах, трійках, малих групах;

- інтерактивні технології колективно-групового навчання – коло ідей, ажурна пилка, дерево рішень, вирішення проблем, аналіз ситуацій (кейс-метод);

- інтерактивні технології ситуативного моделювання – стимуляційні ігри, рольові ігри, драматизація;

- інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань – метод прес, займи позицію, зміни позицію, нескінченний ланцюжок, дискусія, дебати.

VII. Перевірку, вдосконалення написаного, виправлення виявлених недоліків і помилок доцільно організовувати за такими технологіями: робота в парах, коло ідей, займи / зміни позицію, дискусія, дебати тощо.

Результати дослідження використання інтерактивних технологій з метою розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів доводять, що таке навчання є дієвим, оскільки

режим інтерактиву дозволяє створити комфортні умови для проведення процесу навчання, сприяє підвищенню мовленнєвої культури учнів та інтересу до вивчення української мови. Отже, схарактеризовані інтерактивні технології є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення, опанування знаннями й активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання.

Організація навчальної діяльності з використанням інтерактивних технологій навчання вимагає подальшого дослідження як у теоретичному, так і в практичному плані її використання у навчальному процесі з метою пошуку раціональних способів усунення наявних труднощів, які є в методиці викладання української мови в початкових класах.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі / за ред. М.С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української мови. 1-4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 71 с.
4. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – Київ : А. С. К., 2007. – 142 с.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід : Метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : АПН, 2002. – 136 с.

The article deals with the interactive technologies of study as a means of developing junior pupils' communicative skills at the lessons of Ukrainian language. The formation of primary school children's communicative competence, in particular their connected speech, is of a great importance in modern education as it covers all programme questions of Ukrainian language school course, develops junior pupils' culture of speech, their skills to produce texts in a logic way taking into account literary norms.

The author characterizes interactive technologies as the combination of educational technologies and gives their grouping according to the aim of the lesson and forms of educational process organization: interactive technologies of cooperative study (work in small groups), technologies of collective and group study (common frontal work of all pupils), technologies of situational modelling (game study) and technologies of solving discussion questions. The system of interactive exercises and tasks is made according to the main stages of the lesson of connected speech development: actualization of pupils' sensual experience, acquainting pupils with the theme and objectives of the composition and discussing them, conversation with a view to streamlining material, making plan or its specification, linguistic preparation of the text, making oral story, writing the composition or retelling the text, correcting and improving the written text. It has been proved that interactive technologies are an effective technique to develop junior pupils' connected speech at the lessons of Ukrainian language.

Key words: *interactive technologies, development of connected speech, junior pupils, Ukrainian language lesson, primary school.*

УДК (001.8:378.147.091.33-027.22)-027.236:81'243(045)

Катерина Новікова
Kateryna Novikova

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE METHODOLOGY OF TRAINING AS AN EFFECTIVE WAY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Стаття присвячена аналізу методу тренінгу та шляхів його застосування в процесі вивчення іноземних мов. Розглядаються класифікації тренінгів за різними критеріями та доречність їх використання під час вивчення іноземних мов. Аналізується структура тренінгу, методи та прийоми, які можуть бути використані на кожному етапі заняття із застосуванням цього методу. Узагальнюються переваги та недоліки методу тренінгу в порівнянні з традиційними методиками.

Ключові слова: тренінг, активне навчання, класифікація тренінгів, дискусійні методи, ігрові методи, ділова гра, метод кейсів.

Вивчення іноземних мов завжди було і залишається невід'ємною частиною людського буття. В сучасному світі інноваційних технологій традиційні методики вивчення іноземних мов відійшли на задній план. Із появою у вільному доступі планшетів, iPhone-ів, програмне забезпечення яких дозволяє встановлювати будь-які навчальні додатки, від електронних словників до тренажерів для практикування граматичного і лексичного матеріалу, а також із розповсюдженням швидкісного Інтернету вивчення іноземних мов традиційним шляхом уже не є актуальним. Можливості Інтернет-ресурсів з безліччю безкоштовних сайтів, численними відео та аудіо матеріалами, дозволяють вивчати мову самостійно, без допомоги викладача.

Однак однією зі складових частин вивчення іноземних мов залишається практика спілкування, яку зазначені вище сучасні технології не можуть задовольнити повною мірою. Отже, з'явилась необхідність у появі нового методу вивчення іноземних мов, який би вдало поєднав традиційні методики з сучасними інформаційними технологіями і забезпечив якісне та практично спрямоване заняття. Таким методом можна сміливо назвати метод тренінгу.

Аналізуючи сучасну літературу з цього питання, натрапляємо на таке визначення цього методу: тренінг (від англ. to train – навчати, виховувати) – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь та навичок у певній сфері діяльності, головною метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійної поведінки у спілкуванні.

Своїм корінням метод тренінгу сягає таких наук, як психологія та соціологія. Він використовувався як активний метод психологічної групової роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні для людей, які мали з цим проблеми. Отже, не дивно, що він ідеально підходить для розвитку мовленнєвої компетенції в процесі спілкування іноземною мовою, адже часто саме психологічний бар'єр та невпевненість у своїх знаннях заважають людині вільно висловлювати свою думку на тему.

Значний внесок у розвиток методики проведення тренінгу, а також у розповсюдження цього методу на інші сфери діяльності було зроблено американським педагогом та психологом Дейлом Карнегі; німецьким психологом Куртом Левінім, який разом зі своїми послідовниками заснував Національну лабораторію тренінгу; американським психологом Карлом Роджерсом, засновником руху *social&life skills training*, який використовував тренінги для професійної підготовки педагогів, консультантів та менеджерів із метою психологічної підтримки і розвитку;

німецьким психологом Манфредом Форвергом, який розробив метод соціально-психологічного тренінгу на основі рольових ігор із елементами драматизації для формування ефективних комунікативних навичок; англійцем Александром Евереттом, який розробив систему розвитку людських можливостей через тренінги особистісного росту.

Методологія проведення тренінгів широко розглядалась і в роботах вітчизняних учених, зокрема в роботах І. Вачкова, І. Громової, Ю. Ємельянова, Н. Жадько, В. Захарова, О. Ковальова, С. Мельніка, Л. Петровської, О. Сидоренко, Т. Сунік, О. Еннс, Т. Яценко та ін.

Хоча методика проведення тренінгу достатньо широко висвітлена в науковій літературі, більшість інформації стосується саме соціально-психологічного тренінгу. Що ж стосується використання тренінгів у процесі вивчення іноземних мов, то залишається багато невирішених питань, адже ця методика є досить новою для сфери освіти.

Метою статті є з'ясування основних методів та прийомів, що використовуються під час тренінгу з вивчення іноземної мови, основних відмінностей тренінгу від традиційного практичного заняття, його переваг та недоліків, а також його основних складових частин. У ході статті розглянуто основні класифікації тренінгів та їх інтегрованість у заняття з вивчення іноземної мови.

Головною метою активних методів навчання, до яких належить тренінг, є розвиток самостійного мислення і вміння вирішувати завдання різної складності і спрямованості. Знання, які студенти набувають під час тренінгу, мають максимальне професійне спрямування та розраховані на розумову творчу діяльність та самостійну пошукову роботу. Ю. Ємельянов визначав тренінг «як метод розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням» [4, с. 144].

Г. Ахметова пропонує таке визначення цього поняття: «Тренінг є методом групової роботи, при якій внаслідок багаторазового переживання учасниками групи різноманітних способів вирішення проблемної ситуації формується нова необхідна навичка. При цьому організовується занурення в соціальну діяльність, що сприяє відтворенню в умовах тренінгу значущих життєвих ситуацій» [1].

Є низка класифікацій тренінгів за різними ознаками: за кількістю учасників, за тривалістю, за напрямом спрямування впливу та змін, за цільовою аудиторією тощо. Розглянемо деякі з них та визначимо, які види тренінгів підходять для вивчення іноземної мови.

За кількістю учасників розрізняють:

- малі групи (4-8 чоловік);
- середні групи (8-30 чоловік);
- великі групи (більше 30 чоловік).

Згідно цієї класифікації можна зазначити, що для вивчення іноземних мов підходить тренінг для малої або середньої групи, адже основною метою є мовленнєва практика та розвиток комунікаційних навичок, а у великих групах досягти цього досить складно.

За тривалістю тренінги поділяють на:

- одноразові;
- короткотривалі (від 2 до 7 днів);
- довготривалі (від 1 до 3 місяців);
- постійні (тривалістю декілька годин з періодичністю від одного двох разів на тиждень до одного-двох разів на місяць).

Так як вивчення мови є досить тривалим процесом, а набуття певних навичок спілкування потребує часу, то для вивчення іноземних мов краще підійдуть довготривалі тренінги. Але й інші види тренінгів також будуть доцільними, в залежності від мети та рівня знань учасників.

За напрямом спрямування впливу та змін виокремлюють:

- соціально-психологічний тренінг – спрямований на зміну соціальних настанов, розвиток вмінь та набуття певного досвіду у сфері міжособистісного спілкування;
- тренінг ділового спілкування, або бізнес тренінг – розвиток навичок для виконання певних завдань, підвищення ефективності виробничої діяльності, тощо. Дозволяє одночасно розвивати вміння та навички, необхідні для професійної діяльності;

- психотерапевтичний тренінг – спрямований на зміну психічного стану людини;
- тренінг навичок – спрямований на формування певної навички (навичок).

Серед цих тренінгів для вивчення іноземних мов краще всього підійдуть тренінг навичок та бізнес тренінг. Але кожен із них повинен бути модифікований під певну мовленнєву ситуацію та мету заняття.

За *цільовою аудиторією* розрізняють такі види тренінгів: чоловічі, жіночі, дитячі, підліткові, для людей певної професії (вчителі, бізнесмени, маркетологи), для людей певної професійної спрямованості (керівники підприємств, установ, лідери груп тощо).

Згідно цієї класифікації зазначимо, що всі ці групи людей можуть вивчати іноземну мову за допомогою методу тренінгу. Але так як методи та прийоми, які використовуються під час тренінгу потребують певних аналітичних та практичних навичок, то цей вид занять більше підійде людям, які вже мають певні знання мови.

Отже, тренінги з вивчення іноземної мови – це переважно довготривалі заняття для невеликих груп людей, які мають практичне спрямування і націлені на розвиток певних мовленнєвих та комунікативних навичок, необхідних для виконання певних завдань, часто пов'язаних з професійною діяльністю людини.

Крім зазначених вище класифікацій тренінгів виокремимо класифікацію методів, які використовуються під час проведення тренінгу. Ю. Ємельянов пропонує об'єднати ці методи в три блоки:

1) дискусійні методи – групова дискусія, обговорення та аналіз ситуацій, випадків з життя тощо.

2) ігрові методи – дидактичні та творчі ігри (з певною задачею, можуть бути ділові, керівницькі), рольові ігри, констрігри.

3) сенситивні методи – спрямовані на розвиток особистості і сприйняття себе як психофізичної єдності [4].

До цієї класифікації додаємо демонстраційні (робота з відеоматеріалами, презентаціями, розбір схем, моделей тощо) та практичні методи (тренувальні вправи).

Однією з головних відмінностей тренінгу від традиційного практичного заняття є те, що педагог не пояснює граматичні правила та структури, не вивчає нові лексичні одиниці, а спрямовує хід заняття таким чином, щоб учасники змогли використати вже отримані раніше знання на практиці, відпрацювати їх в конкретних мовленнєвих ситуаціях та зрозуміти свої недоліки шляхом порівняння «своєї» мови зі зразками подібних структур від носіїв мови.

Тренінг – це заздалегідь сплановане та організоване заняття. На відміну від практичних занять, де викладач зазвичай дотримується певної структури заняття та певного підручника або посібника, тренінг – це абсолютно творчий вид роботи викладача, на якому він може підбирати різні методи і прийоми, постійно змінювати структуру, послідовність видів роботи, кількість та тривалість завдань, тощо. Тому підготовка до тренінгу – один з головних етапів його проведення. Необхідно чітко сформулювати тематику тренінгу, завдання, які він буде вирішувати, підібрати доцільні завдання та підготувати роздаткові матеріали, налаштувати технічні засоби навчання.

Хоча структура тренінгу може видозмінюватись, залежно від тих завдань, яких прагне досягнути викладач, але певні структурні елементи повинні бути обов'язково присутніми. До них відносяться:

1. Організація початку тренінгу.
2. Повідомлення теми та завдань тренінгу, мотивація діяльності студентів.
3. Актуалізація опорних знань за темою.
4. Основна частина.
5. Підведення підсумків тренінгу.
6. Повідомлення завдань для самостійної роботи, оцінювання діяльності студентів.

На першому етапі викладачеві необхідно організувати роботу всіх учасників тренінгу, створити умови для комфортної та продуктивної діяльності, забезпечити учасників тренінгу необхідними матеріалами та приладами.

Другий етап є однією з найголовніших частин тренінгу, так як від нього буде залежати якість роботи студентів і отриманий результат. Дуже часто саме відсутність розуміння «Для чого ти це робиш», «Де тобі це може знадобитися» породжує собою відсутність інтересу до заняття, а отже низьку продуктивність праці. Повідомляючи тему тренінгу, викладач повинен зосередити увагу студентів на його практичній значущості, вказати галузі, де студент зможе ці знання застосувати у своїй професійній діяльності.

На третьому етапі завданням викладача є з'ясувати, які знання студенти вже мають з обговорюваної теми, яка їх особиста думка, особистий досвід у цій сфері. Актуалізація опорних знань дозволяє викладачеві визначити подальший хід заняття, знайти прогалини у знаннях студентів або, навпаки, сильні сторони. Це дозволяє в подальшому заощадити час на непотрібних поясненнях та уникнути непорозумінь між студентами та викладачем.

Для цього етапу характерним буде використання одного або декількох із таких методів: метод асоціацій, проблемне питання або ситуація (наприклад: Як би ви вчинили, якби вам потрібно було влаштуватися на роботу у фірму? Що б ви зробили перед зустріччю з потенційним клієнтом? тощо), метод мозкового штурму, міні-дискусія тощо.

Основна частина тренінгу спрямована на детальне опрацювання матеріалу теми і складається з комплексу різноманітних засобів, які викладач підбирає залежно від теми і цілей тренінгу і можуть бути використаними в різній послідовності та комбінаціях. Виокремимо кілька етапів:

1. Набуття досвіду – на цьому етапі студенти набувають необхідних знань для продовження роботи з темою тренінгу. Для цього викладач може застосувати такі методи та прийоми: міні-лекція, коротка презентація, демонстрація певних навичок, перегляд відеоматеріалів, сюжетів, роликів, прослуховування аудіозаписів тощо.

2. Обробка – студенти аналізують отриману на попередньому етапі інформацію. Це здійснюється переважно за допомогою словесних методів: групова або фронтальна дискусія, відповіді на запитання, аналіз лексичної або граматичної складової матеріалу, тематичні вправи (групові або індивідуальні, направлені на відпрацювання нових структур).

3. Особливо доцільним буде використання аналізу переглянутих відеосюжетів по темі з подальшим розбором лексичної складової і поведінкових реакцій учасників сюжету. Дозволяє побачити процес з боку, вивчити мовні кліше, застосовані в цій ситуації носіями мови.

4. Застосування – головний етап тренінгу. Студенти використовують набуті знання в умовах максимально наближених до їх професійної діяльності. Розповсюдженими методами на цьому етапі виступає рольова гра, ділова гра, метод кейсів, баскет-метод, міні-проекти тощо.

У сучасній педагогічній літературі дається безліч визначень цих методів та варіантів їх застосування. Спробуємо узагальнити опрацьований матеріал і надати робоче визначення цих методів у концепції тренінгу.

Рольова гра – метод для відпрацювання навичок у сфері комунікації. Рольова гра передбачає не менше 2-х учасників, кожному з яких пропонується певна роль із щоденної практичної діяльності. Наприклад: продавець і клієнт, керівник і підлеглий, постачальник і закупник тощо.

Метод кейсів (*case-study*) або метод конкретних ситуацій (від англійського *case* – випадок, ситуація) – передбачає застосування набутих знань при розв'язанні певних проблемних ситуацій, наближених до професійної діяльності.

Баскет-метод – імітація професійної діяльності з діловими паперами. Більш доцільний для індивідуальної роботи. Основною метою є перевірка навичок роботи з інформацією, вміння виділяти головне та застосовувати набуті знання для відповідних цілей.

Ділова гра – це імітація робочого процесу, його моделювання, спрощене відтворення реальної виробничої ситуації. Це послідовність дій, які студенти повинні виконати для досягнення певного результату. Є одним із найскладніших методів, тому краще використовувати в кінці заняття для відпрацювання усіх отриманих знань і навичок.

По завершенню тренінгу є доречним зробити акцент на основні моменти досліджуваної теми, повторити ключові основи і варіанти використання отриманих знань у сфері діяльності.

На цьому етапі можна вводити елементи контролю у вигляді міні-тестів або опитування для перевірки рівня засвоєння матеріалу.

При оцінюванні діяльності студентів під час тренінгу слід враховувати як мовні аспекти вивчення мови (правильність підбору лексики, граматичний матеріал, вимова), так і їх ініціативність, креативність мислення, лідерські якості тощо.

Так як тренінг є практично спрямованим заняттям і не передбачає викладу теоретичного матеріалу, то велику роль відіграє самостійна підготовка студентів до заняття. Кожен студент повинен чітко усвідомлювати свій рівень знань і розуміти, над чим треба попрацювати. Викладач може спрямувати цю роботу шляхом посилання на джерела інформації, Інтернет ресурси, граматичні посібники тощо. Також можна використати метод «ажурної пилки», результати якого будуть використані на наступному занятті. Для цього необхідно розподілити індивідуальні завдання серед груп студентів. Завдання, як правило, носять пошуковий характер. Підготовлений студентами матеріал може бути використаний на певних етапах наступного заняття.

Для самостійної роботи підійдуть різноманітні відеосюжети, на перегляд яких не вистачає аудиторного часу, але які можуть бути корисними для розвитку мовленнєвих навичок. Елементом контролю перегляду можуть бути короткі перекази в письмовій формі.

Отже, метод тренінгу відповідає сучасним вимогам до вивчення іноземних мов. Він відноситься до активних групових методів, притаманними ознаками яких є діалогічність спілкування, наявність зворотного зв'язку, активізація мислення та поведінки, рефлексія та підвищена емоційність.

До переваг цього методу в порівнянні з традиційними методиками відносимо:

- формування знань, вмінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності та усвідомлення своєї позиції на шляху до здобуття певної кваліфікації;
- розвиток комунікативних навичок у результаті міжособистісної взаємодії;
- розвиток навичок підбору адекватного лексичного матеріалу для різних ситуацій спілкування;
- подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні за рахунок колективної роботи та гнучким критеріям оцінки;
- підвищення мотивації до вивчення іноземних мов;
- розвиток нестандартного мислення, уяви;
- розвиток навичок пошуку інформації;
- розвиток активної життєвої позиції.

Серед недоліків цього методу слід зазначити досить тривалий час підготовки, необхідність наявності спеціального обладнання для роботи з відео- та аудіоматеріалами, доступу до мережі Інтернет, необхідність базового знання іноземної мови для можливості комунікації з учасниками групи та сприйняття матеріалу.

Матеріали цього дослідження можуть бути використані у роботі викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів, викладачів курсів з вивчення іноземних мов, а також у подальших дослідженнях методів та прийомів активного групового навчання.

Список використаних джерел

1. Ахметова Г.И. Тренинг как метод активного обучения [Электронный ресурс] / Г.И. Ахметова. – Режим доступа : [<http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/01/28/trenig-kak-metod-aktivnogo-obucheniya>].
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / Игорь Викторович Вачков. – [3-е изд., переработанное и доп.] – Москва : Издательство «Ось-89», 2005.
3. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / Олег Владимирович Евтихов. – СПб. : Издательство «Речь», 2005. – 256 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов– Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.

5. Суник Т.А. Тренинг как метод активного социально-психологического формирования коммуникативной компетентности у студентов техникума [Текст] / Т.А. Суник // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2011. – С. 51-58.
6. Эннс Е.А. Социально-психологический тренинг как эффективный метод развития профессионального самосознания студентов / Е.А. Эннс // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 447-449.

The development of information technologies and free access to means of foreign languages learning cause the appearance of new teaching method, namely, the method of training. The scientific originality lies in the fact that the method of training is new for educational process and only recently it starts gaining its popularity, so a lot of questions concerning the application of this method remain unclear.

The present article is aimed to identify the role of training as a method of foreign language learning; to find out the methods and techniques which can be used at the foreign language training; to clarify the differences between training and practical classes; to state the advantages and disadvantages of this method.

Training, an active learning method, is focused on developing knowledge and skills in a certain field of professional activity. Mainly, it is used in psychology and sociology as a way to improve the competence in socializing.

The author provides the classification of trainings according to different criteria: the number of participants, the duration, the direction of influence and changes, the participants' age, gender, field of activity, etc. They are analysed from the standpoint of foreign languages learning. With reference to this analysis as well as to the research of scholar works in this question, the definition of foreign language training is stated: mainly long-term lessons for small groups of people which have practical orientation and aim to develop certain oral communication skills required for performing different tasks connected with the professional activity.

Training methods and techniques involve contentious methods (one-to-one and group discussion, analysis of different situations and real-life stories); role playing methods (behaviour modeling, case studies, simulations, business games, small projects); sensitive methods; demonstrational methods (work with video and audio records, brief presentations, diagrams, patterns, etc.); practical techniques (drills, individual and team exercises).

In the course of the current study the conclusions about advantages and disadvantages of the method of training are drawn. The matter of the present article can be used in the activity of foreign language teachers of higher educational establishments and language courses and can also be applied to the further research in active learning methods.

Key words: *training, classification of trainings, active learning methods, contentious methods, role playing methods, demonstrational methods.*

УДК 81'243:([37.016:159.931/.936]:[159.943.7:028])-047.74(045)

Світлана Остапенко
Svitlana Ostapenko

ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТТЯ З РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

READING SKILLS DEVELOPMENT LESSON PLANNING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TUITION

У статті обґрунтовується необхідність ретельного планування практичного заняття з читання. Автор указує на основні компоненти плану, чинники, що впливають на планування, та наводить приклад застосування плану заняття на практиці. Значна увага приділяється співвідношенню цілей заняття з цілями всього курсу та методу «співробітництва» в процесі навчання іноземних мов.

Ключові слова: діяльність, компетенція, компоненти, навчальний план, чинники, хід заняття.

На сучасному етапі розвитку світового простору особливої уваги набуває один із пріоритетних напрямів Болонського процесу – підвищення якості навчання майбутніх спеціалістів, які є конкурентноспроможними на європейському ринку праці.

Вирішення цієї проблеми пов'язано з модернізацією змісту освіти, оптимізації засобів та технологій організації навчального процесу і, звичайно, переосмислення цілей і результатів освіти.

Сучасній людині, на думку Л. Тархан, сьогодні недостатньо мати лише предметні знання, їй необхідні уміння та здібності, які дозволять здійснювати складні культуропровідні види дій. Іншими словами, вітчизняна вища школа потребує зміщення акцентів із знанневого на компетентнісний підхід в освіті.

Компетентнісний підхід передбачає розвиток таких компетенцій, як лінгвістична, мовленнєва, соціально-політична, інформаційна, соціокультурна, загальноосвітня. Однією з найсуттєвіших умов формування компетенцій, зазначених вище, є читання.

Питання читання неодноразово розглядалося в педагогічній практиці та в методиці викладання іноземних мов: висвітлювався психологічний аспект цього процесу, окреслювалися шляхи його удосконалення та оптимізації.

Але ефективність заняття з читання залежить, у першу чергу, від його планування.

Метою статті є визначення основних компонентів плану заняття з розвитку навичок читання; окреслення чинників, що впливають на планування; встановлення співвідношення цілей заняття з цілями всього курсу та методу «співробітництва» в процесі навчання іноземних мов.

Багато відомих педагогів, методистів, психологів, таких, як І. Бім, З. Кличнікова, С. Плотніков, О. Розов, М. Світловська, С. Фоломкина та ін., присвятили свої наукові дослідження різним аспектам навчання читанню.

Під читанням вони розуміють процес рецепції графічно зафіксованого тексту, результатом якої є створення смислів, обумовлених лінгвістичною та екстралінгвістичною компетенціями особистості.

Беручи до уваги сучасний контекст, процес читання – це інтеракція між попередніми знаннями читача та інформацією, закладеною в тексті; а читач – активний учасник, що робить власний внесок у формування значення. Під час роботи з текстом, він інтерпретує текст у світлі надбаних знань та одночасно модифікує їх у процесі отримання нової інформації.

Але, як зазначалось раніше, викладачеві необхідно ретельно спланувати заняття: логічно вписати цей урок у комплекс уроків того чи іншого циклу; відібрати мовний, текстовий,

тематичний матеріал; продумати всі етапи заняття та шляхи переходу від одного етапу до іншого; передбачити методичні прийоми, режими роботи, підібрати допоміжний матеріал.

Планування заняття має ціллю забезпечити викладачів необхідними інструкціями з приводу того, як вони хотіли б розкрити тему на практичному занятті. Для досвідчених викладачів, які навчають читанню багато років, план може бути коротким, а для викладачів, що мають невеликий досвід – значно довшим.

Плануючи заняття, необхідно розглянути 1) що має вивчатись, 2) як цьому навчити, 3) який матеріал використовувати, 4) скільки часу необхідно на кожен вид діяльності, 5) як оцінювати роботу студентів упродовж та наприкінці практичного заняття. Цілі, розвиток певних навичок, види діяльності, матеріали та методи оцінювання пов'язані між собою, щоб надати форму планові, який викладач створює для практичного заняття. Кожен із цих чинників, у свою чергу, вимагає обміркування. Наприклад, цілі окремого заняття визначаються загальними цілями курсу та цілями попередніх занять. Далі цілі індивідуального плану встановлюють матеріали, які студенти мають у наявності. Викладачі можуть надати перевагу одним цілям над іншими для певного заняття, тому що текст сприяє цьому. Цілі певного плану модифікуються тим, що студенти вже знають. Коли викладачі мають уяву про обізнаність студентів деяких моментів, вони можуть уникнути і деяких пунктів плану, або пройти їх швидко, щоб відвести більше часу на ті аспекти, з якими студенти незнайомі, або ті проблеми, які були поставлені перед студентами в минулому. Кожен з решти чинників можна також дослідити окремо. Але основний результат – це комплексна мережа цікавих аспектів, які впливають на рішення, що приймає викладач, плануючи заняття з розвитку навичок читання.

План практичного заняття містить кілька компонентів. Кожен із них розглянемо окремо.

Цілі. Основою будь-якого плану заняття є його цілі. Встановлення цілей для кожного заняття необхідно узгоджувати з цілями, що передбачає весь курс, а розвиток певних навичок націлити на досягнення цих цілей. Якщо цілі слабкі, незрозумілі, занадто загального плану, або не чітко визначені, сформувані інші компоненти буде важко.

Види діяльності. Діяльність – це «знаряддя» для досягнення цілей. Переглядаючи можливі види діяльності, необхідно обміркувати, який метод ця діяльність передбачає; чи студенти робили вже подібні завдання, і саме головне – чи ця діяльність сприяє досягненню цілей. Викладачам необхідно також розвивати здібності передбачати альтернативні та варіативні завдання, щоб бути більш гнучкими та відкривати нові шляхи розуміння та діяльності. Використання різноманітних видів діяльності в класі розширює можливості студентів вчитись та підтримувати їх інтерес. Це «освіжає» студентів.

Матеріали. План заняття визначає матеріали та обладнання, необхідні для того чи іншого заняття. В поспіху з однієї аудиторії до іншої, в нервовому стані з'явиться перед групою студентів або запроваджуючи новий вид діяльності вперше, легко забути деякі деталі. «Список матеріалів» – це корисний елемент для викладачів-новачків та тих, хто переходить з класу до класу. Особливо викладачам, які викладають у новому культурному середовищі, необхідно бути обізнаними в матеріалах, які необхідні для роботи (матеріали, що легко доступні та використовувались в попередньому досвіді, можуть не підійти для нової культури).

Домашнє завдання. Домашня робота має бути частиною плану заняття та переходити в діяльність або частину заняття, що найбільш пов'язана з роботою, що задається. Необхідно підкреслити особливі інструкції, нагадування, застереження студентам. Необхідно також підкреслити, як буде використовуватись домашнє завдання – наприклад, для дискусії в класі, для отримання оцінки, як частини наступного завдання.

Методи оцінювання. Оцінювання також належить до плану заняття. Воно може бути формальним, неформальним, традиційним чи альтернативним. Використовуючи неформальне, ненав'язливе оцінювання, викладач може зазначити скільки студентів відповіло правильно під час роботи в маленьких групах. При формальному, традиційному оцінюванні викладач може провести письмове опитування в кінці заняття. Оцінювання кожного заняття впливає на плани наступних.

Те, як викладач структурує аудиторну діяльність, залежить від студентів та філософії самого викладача щодо викладання. В усіх випадках, однак, існують певні чинники, що вплива-

тимуть на організацію плану заняття. Ось короткий перегляд цих аспектів, що впроваджують основу для більш детального аналізу.

Час. Час – це розповсюджений чинник у викладанні; його, здається, постійно недостатньо (з точки зору викладача). Складаючи план заняття, викладач позначає, скільки часу студенти будуть виконувати кожне завдання. Деякі етапи роботи необхідно завершити під час одного заняття, щоб мати максимальний ефект та підготувати студентів до самостійної роботи, яку вони мають зробити до наступної зустрічі. Отже, обов'язково треба передбачити, як найточніше, скільки часу займе кожен етап. Завдання, спрямовані на центральну роль викладача, легко розрахувати, а ті, що спрямовані на центральну роль студента або групову діяльність, менш передбачувані. Впродовж заняття викладачеві слід помічати час, який зайняв кожен етап роботи в порівнянні з часом, що планувався. Якщо завдання виявляється складним і займає більше запланованого часу, викладач повинен змінити час, відведений на наступні вправи, або вилучити якесь завдання чи перенести його на наступне заняття.

Хід. Хід – це порядок завдань чи їх частин. Він заслуговує особливої уваги, тому що вміло створений порядок сприяє знанням студентів. Якщо етапи діяльності сплановані поступово, від відомого до невідомого, від легкого до складного, від маленьких частин до більших. Кожен крок буде логічно слідувати за попереднім, і зусилля, що розподіляються на перехід східцями, будуть природними. Якщо завдання не мають логічного порядку, у студентів з'являться відчуття, що вони долають дві чи три сходинки за один раз. Спіраль навчання залежить від того, щоб кожен етап формував основу, підтримку для руху до наступного кроку.

Групове навчання. Студенти можуть працювати в маленьких групах чи в парах, обговорювати концепції, обмінюватись досвідом та розвивати ідеї. Методика навчання з часів Платону зазначила необхідність узаємодії між студентами та впровадила сильний акцент на груповій роботі і студентській співпраці. Саме шляхом читання, мовлення, обміну, дебатів та писемного мовлення студенти дійсно вчать. Наприклад, студенти, що мають завдання завершити текст (речення, частину тексту) в маленьких групах, ризикують менше, мають доступ до поширених ресурсів, та цей досвід збільшує мотивацію навчання.

Пов'язаною з груповою роботою студентів є методика навчання, яка називається «співробітництво», що досягла популярності в останні роки. Її головна мета – сумісна робота студентів для навчання. Згідно цієї методики встановлюється *незалежність* між студентами у кожній групі в той час, як вони накладають зусиль для досягнення групових чи індивідуальних цілей. Ця техніка походить як від біхевіоризму, так і від людської природи. З одного боку, групі пропонується «нагородження» (у формі оцінок або балів) як первісної мотивації; з іншого боку, це спонукає студентів повніше розвинути їхні власні особистості одночасно з повагою до інших.

Робота зі студентськими групами та застосування методу «співробітництва» потребує часу, ретельного планування і вимагає продуманих цілей. Але, не дивлячись на ці моменти, реакція на цей метод свідчить, що студенти добре вчать та отримують задоволення від навчання в подібних ситуаціях.

Розмаїтість. Викладачі часто мають намір повторювати порядок видів діяльності, щоб студенти знали, як їх треба виконувати і що від них очікується в процесі роботи. Повторення особливо корисне на початкових етапах навчання. Однак є також користь у різноманітті. Зміни не лише сприяють зацікавленості, але й часто створюють можливості для навчання різними стилями. Шляхами створення різноманітності є використання різних способів навчання (усного, слухового, зорового, дотикового), використання вільних, добре структурованих завдань, використання групової роботи та методу «співробітництва». Розмаїтість на практичних заняттях із читання необмежена. Її таємниця – балансування старого і нового, відомого і невідомого, щоб змусити студентів працювати для досягнення цілей практичного заняття.

Потреби, інтереси та здібності студентів. Студентів необхідно залучати в процес планування не лише цілей, а й окремих занять. Сприйняття занять студентами та їхні коментарі щодо діяльності слугують керівництвом до їхніх потреб та інтересів. Викладач також може цікавитись думками студентів, що було корисним, а що ні, і над якими навичками вони хотіли б працювати більше. Викладачі можуть поділитися відповідальністю за навчання та планування

зі студентами. Наприклад, студенти могли б вирішувати, які стратегії вони бажають вивчати з певними текстами для читання. Студентам необхідно розвивати не лише їхні знання, як розпочати роботу з текстом, але й впевненість, що робити треба саме так. Студенти потребують знати, що вони можуть ефективно читати без допомоги викладача, який приймає всі рішення за них. Ця впевненість приходить тільки з власним досвідом, який був успішним. Якщо студенти можуть це зробити ще до того, як вийти з класної кімнати, викладач читання досяг успіху.

Ретельно спланований, добре сформульований план заняття буде даремним, якщо він не застосовується в класі. Для його використання необхідні такі кроки-завдання:

- продивіться план до того, як зайти до класу;
- перегляньте цілі та завдання;
- запевніться, що ви маєте всі необхідні матеріали та обладнання;
- покладіть план на видне місце, окремо від інших паперів (можливо напишіть план на кольоровому папері, щоб він відрізнявся від інших);
- заглядайте в план при кожному переході від одного етапу роботи до іншого, щоб пам'ятати що планувалось і як воно планувалось;
- повідомляйте студентам цілі завдань тоді, коли вони їх виконують;
- сповіщайте студентів про перехід від одного виду діяльності до іншого;
- тримайте в голові альтернативи на випадок необхідності вилучити якісь етапи роботи; але заповнити час, якщо збився регламент, важливіше, щоб студенти розуміли, що вони зробили в класі, ніж викладач отримав задоволення від того, що закінчив заплановане заняття;
- помічайте час, який було використано на виконання різних етапів у плані.

План заняття – це просто план. Він слугує більш керівництвом ніж твердою програмою. Ключем до успіху плану заняття є здібність оцінити, що відбулося в аудиторії, а потім використати цю інформацію для редагування планів наступних занять.

Заняття мають власне життя. Коли трапляються незаплановані речі, викладачеві необхідно бути гнучким. Часто чудові можливості навчити змістовними шляхами трапляються під час незапланованих ситуацій. Інколи студент ставить умисне питання щодо аналізованої проблеми, що обговорюється, і тим самим приваблює увагу всього класу. Викладачеві необхідно бути обізнаним у цих «навчальних моментах» і використовувати усі їхні позитивні сторони шляхом відхилення від плану і залучення студентів до можливості моменту.

Так само, як кожне заняття повинно відповідати цілям плану курсу, кожна програма курсу повинна відповідати цілям навчального закладу чи загальної навчальної програми з читання.

Навчальна програма з читання – це план для всієї програми з читання в письмовому вигляді. Вона дає змогу викладачеві побачити цілі індивідуального курсу з погляду загальної програми. Встановлення навчальної програми з читання зосереджує увагу викладача на тому, яких здібностей студентам необхідно здобути і одночасно надає критерії для оцінювання успіхів студентів. Таким чином, у загальному визначенні навчальний план із читання містить здібності, які мають бути розвиненими; методи, необхідні для розвитку цих здібностей; і методи, які використовуються, щоб перевірити, чи студенти дійсно розвивають ці здібності.

Отже, навчальний план із читання сприяє якості навчання, якості отримання знань та якості керування.

Навчальні плани відрізняються тим, наскільки вони детальні. Основний навчальний план із читання, зазвичай, містить:

- чітке визначення цілі програми з читання загалом;
- визначення філософії програми, як студенти розвиватимуть їхню здібність читати іноземною мовою;
- як викладачам необхідно навчати читання;
- аналіз потреб студентів;
- план програми та оцінювання успіхів студентів у межах програми;
- структуру програми, що відображує цілі та наявні ресурси;
- визначення цілей кожного курсу в межах програми;
- визначення оцінювання успіху студентів у межах курсу.

Більш детальний навчальний план містить обсяг та порядок розділів, у яких не лише встановлюються цілі, а й матеріали для кожного курсу, так само як схема оцінювання та план для кожної частини курсу.

Планування заняття з читання передбачає не лише письмовий план, але й усвідомленість необхідних елементів плану, чинників, що впливають на план, як використовувати план, та зв'язок повсякденного заняття з цілями курсу та навчальної програми з читання.

План заняття містить стандартну інформацію, починаючи з цілей, детальні види діяльності, які передбачаються для виконання, матеріали, методи оцінювання та домашнє завдання.

Чинники, що впливають на форму плану заняття: 1) цілі, що встановлюються згідно з цілями всього курсу (які розглядають студентські потреби, інтереси та здібності), 2) низка діяльностей, що будуть використані так, щоб студенти могли плавно переходити від одного завдання до іншого, 3) план для кожної групи студентів та час, що відводиться кожній частині кожного завдання, 4) спроби застосувати розмаїття щодо методів та типів завдань.

План повинен бути на основному місці. До нього потрібно звертатися постійно. Викладачеві треба розподілити час. І, нарешті, викладачеві необхідно бути гнучким, щоб адаптувати свої плани, якщо виникне така потреба, та використати всі позитивні сторони «навчальних моментів», якщо вони трапляються.

Отже, план заняття – це один крок до досягнення цілей курсу. Курс, у свою чергу, – одна з частин навчальної програми. Навчальна програма відповідає різним складовим, плану всієї програми і зазначає, як окремі курси інтегруються для досягнення цілей програми.

Список використаних джерел

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – Москва, 1983. – 126 с.
2. Aebersold J. A. From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classroom / J. A. Aebersold, M. L. Field. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 263 p.
3. Langer J. A. From Theory to Practice: A Pre-reading Plan / J. A. Langer // Journal of Reading. – 1981. – Vol. 25. – P. 152-156
4. Mikulecky B. A Short Course in Teaching Reading Skills / B. Mikulecky. – New York: Addison-Westley Publishing Company, 1999. – 165 p.
5. Silberstein Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Ch. Silberstein. – Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2000. – 282 p.
6. Silberstein S. Techniques and Resources in Teaching Reading / S. Silberstein. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 138 p.

The article deals with the argumentation of detailed reading lesson planning. Such planning involves not only written form but plan essential elements awakening as well as factors, the ways of plan usage, link of day-to-day lesson with goals of the whole course and Reading curriculum.

The author describes main components of a lesson plan such as goals, extended activities, which are presupposed to be fulfilled, educational material, evaluation techniques, and home assignments.

Classroom work structuring depends on both students and teacher's philosophy invariance under teaching. In all cases, however, there are considerations influencing lesson planning. They are the factors which provide the basis for more thorough analysis: time, rate of exercise, group work, variability; students' needs, interests and abilities.

Great attention is paid to consistence of each lesson plan objectives with the goals of the whole course and the mode of «cooperative learning» while teaching reading. Its main idea is peer teaching. According to this mode, students in each group reach the steady state of 'independence' while attempting to achieve group or individual goals. Student engagement and «cooperative learning» mode applying requires time, painstaking planning, and productive goals. But despite these points, the response to this method suggests that students get satisfaction from learning in such situations.

The author also stresses on students engagement in some lessons planning. Students' intussusceptions of lessons and their comments serve as guidance to their needs and interests.

The plan should be in a prominent place. It needs to be drawn upon regularly. Teacher is required to set up the goals for each exercise and do clear transition from one to another. Teacher has to allocate time and be flexible in order to adapt his plan and, in case of need, use all positive sides of «learning points».

Lesson plan is one step to the achieving course goals. And the course, in its turn, is one of the curriculum components. Curriculum meets different integral parts, the whole programme plan and determines what particular courses are integrated to accomplish the programme goals.

Key words: *activity, competency, components, curriculum, factors, rate of exercises.*

УДК 373.542

Юдіта Павлович
Judita Pavlovich

РЕФОРМАТОРСЬКІ ЗМІНИ В РАННІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

REFORMATION CHANGES IN THE SPHERE OF EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CZECH REPUBLIC (THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

У статті досліджуються реформаторські зміни в ранній іншомовній освіті Чеської Республіки, які започатковано в 90-х роках минулого століття. Розглянуто вплив на формування мовної політики та розроблення змісту ранньої іншомовної освіти важливого освітнього документа в цій сфері – Національного плану вивчення іноземних мов, який став основним чинником реформування шкільного навчання іноземних мов у цій країні. Визначено основні напрями та механізми удосконалення ранньої іншомовної освіти в Чеській Республіці.

Ключові слова: *рання іншомовна освіта, реформування змісту, мовний репертуар, Національний План, навчальні посібники, підручники.*

Чеська республіка, одна з перших серед країн Вишеградської четвірки, започаткувала реформаторські зміни в ранній іншомовній освіті. Її мовна політика та освітня стратегія у сфері навчання іноземних мов повністю співпадає з основними вимогами та рекомендаціями європейських інституцій. Досконале володіння двома іноземними мовами стало необхідністю серед випускників шкіл, коледжів та університетів. Цьому сприяли низка законодавчих документів Міністерства освіти, молоді та спорту країни. Серед них важливе місце належить Національному Плану вивчення іноземних мов.

Реформаторські зміни в іншомовній освіті Чеської Республіки, зокрема в ранній іншомовній освіті, важливо впроваджувати у вітчизняній системі навчання іноземних мов, яку удосконалюємо, використовуючи досвід наших найближчих країн-сусідів Польщі, Словаччини, Угорщини та ін. У наукових студіях досліджували й описували досвід цих країн Вишеградської четвірки у сфері модернізації змісту раннього вивчення іноземних мов, удосконалення навчальних планів, програм, підготовці навчальних посібників та підручників для початкової школи.

Останнім часом не вийшло друком багато публікацій щодо навчання іноземних мов у Чехії. Хіба що стаття М. Тадеєвої [1], у якій досліджується сучасний стан і розвиток шкільної іншомовної освіти в цій країні, характеризуються якісні зміни в змісті, формах і методах навчання іншомовного спілкування, окреслюються основні тенденції вивчення сучасних мов. О. Пукас розглядає організаційний аспект ранньої іншомовної освіти в Чехії: кількість уроків на тиждень, їх тривалість, умови навчання, форми і методи роботи з учнями тощо. О. Антоненко вивчає інноваційні технології у навчанні іноземних мов у Чеській Республіці.

Метою нашої статті є вивчення реформаторських змін, що відбулися в ранній іншомовній освіті Чехії щодо її змісту, розширення мовного репертуару та удосконалення форм і методів роботи вчителя з молодшими школярами в процесі вивчення іноземних мов.

Унаслідок суспільно-політичних змін на території Європи 1989 року, відбулися корінні перетворення в мовній політиці та іншомовній освіті Чеської Республіки. Перш за все, російська мова була вилучена із шкільної програми. Більшість батьків та дітей стали вибирати для вивчення сучасні європейські мови, починаючи із початкової школи. Основну увагу було зосереджено на вивченні англійської та німецької мови. У 1988-1989 н.р. питома вага цих двох мов складала 98,6 %, у той час, коли у 2005-2006 н.р. на англійську та німецьку мови припадало 97,9 %, що пов'язано із доповненням мовного репертуару французькою, іспанською, італійською та російською мовами [3].

У ранніх 90-х роках минулого століття (за даними 1991-1992 н.р.) німецьку мову обирали 100 % учнів чеських початкових шкіл, у той час, коли на англійську припадало менше відсотків. І тільки в 1997-1998 н.р. англійську мову стало вибирати більше учнів, ніж німецьку. Про цей факт стверджують матеріали Інституту інформації про освіту у сфері іноземних мов, як зазначає Ю. Неквапіл (Jiří Nekvapil) [7, с. 48].

Вибір між німецькою та англійською мовами залежить від регіону Чехії. Кількість бажаючих вивчати німецьку мову зростає на територіях, що межують із Німеччиною та Австрією, однак, у 2005-2006 н.р. залишився лише один регіон, де німецьку мову вивчали більше учнів, ніж англійську – це Карлові Вари. Вибір німецької або англійської мови часто залежить від майбутніх професійних потреб: німецьку вибирають ті, хто віддає перевагу практичним професіям, а ті, хто переслідує академічні потреби (продовження навчання в коледжі чи університеті) вибирають англійську. Однак, сьогодні в Чехії спостерігається загальноєвропейська тенденція до вирішального вибору на користь англійської мови в усіх типах середньої та вищої освіти. Це підтверджено в таблицях 1 і 2 [7, с. 48-49].

Таблиця 1

Учні, які вивчають іноземні мови в початкових школах Чехії з 2001 по 2006 рр.

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Англійська	435 918	456 265	477 071	492 727	497 391	503 215
Німецька	300 563	274 522	246 787	218 033	187 285	166 808
Французька	7 971	8 287	7 277	7 082	9 056	7 250
Російська	1 046	1 683	1 953	2 896	3 952	5 657971
Іспанська	553	610	685	725	1 036	1 235
Італійська	22	19	46	43	49	44
Латина	–	–	–	–	–	–
Класична мова грецька	–	–	–	–	–	–
Інші європейські мови	–	–	–	–	–	–
Інші мови	737	201	296	113	46	48

Таблиця 2

Учні, які вивчають іноземні мови в середніх школах Чехії з 2001 по 2006 рр.

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Англійська	334 677	345 752	360 043	376 294	388 747	399 351
Німецька	319 423	313 791	310 253	308 210	298 563	287 799
Французька	29 062	29 908	31 826	33 758	38 966	40 370
Російська	7 556	7 813	8 918	10 820	12 472	14 329

Іспанська	7 592	8 093	9 888	11 367	12 723	14 904
Італійська	1 320	1 534	1 576	1 456	1 570	1 358
Латина	15 917	15 598	15 037	15 327	13 508	12 570
Класична мова грецька	124	111	141	112	113	112
Інші європейські мови	105	156	57	121	116	112
Інші мови	170	172	189	178	290	304

Отже, на початку 21 століття учні початкових класів та середньої школи в Чеській Республіці отримали шанс вільного вибору іноземних мов для вивчення, що мало позитивний вплив на розвиток іншомовної освіти у школах країни.

Важливою ініціативою уряду Чеської Республіки в цей період було розроблення Національного Плану навчання іноземних мов на 2005-2008 рр. (National Plan of Foreign Language Teaching), який послуговував важливим чинником реформування шкільної іншомовної освіти. Вищезгаданий Національний План було створено на засадах основних документів, які регулюють іншомовну освіту в країнах ЄС та Ради Європи. У 2005 році урядовою постановою зазначалося, що Національний План вивчення іноземних мов дасть змогу чеським громадянам успішно задовольнити свої мовні потреби і влитися в європейський освітній і економічний простір. Основним завданням у сфері іншомовної освіти вважалося вивчення сучасних мов, зокрема англійської, і кінцевою метою володіння мовами вважалася не лише соціокомунікативна, але й прагматична складові, що важливо для використання в подальшому кар'єрному зростанні.

Національний План, як стверджує Ю. Неквапіл (Jiří Nekvapil) [6, с. 98], включає низку дієвих кроків щодо реформування мовної освіти країни, яка вступила в ЄС. Першочерговим завданням у Плані було обов'язкове володіння випускниками середньої школи двома іноземними мовами: перша іноземна мова внесена до навчального плану початкової школи в третьому класі, а друга – включена до навчального плану середньої школи у восьмому класі. В документі пропонувалося вивчати в ракурсі першої обов'язкової іноземної мови англійську мову, починаючи із раннього шкільного віку. Таким чином вона стала обов'язковою для вивчення в усіх школах Чехії, що підтверджувалося в рекомендаціях Національного Плану. Реалізація європейського принципу багатомовності забезпечувалась під час вибору вивчення другої мови. Згідно рекомендацій Національного Плану вибір другої мови для вивчення передбачав французьку, російську, італійську, німецьку, іспанську, польську та словацьку мови, як мови найближчих сусідів. Вибір цих мов для вивчення обґрунтовувався певними причинами, зокрема, німецька, польська і французька, вважалися прикладами мов, які рекомендовані в ракурсі програми забезпечення вивчення популярних в Європі мов. Особлива роль відводилася французькій мові в Національному Плані, посиляючись на той факт, що в країні є велика кількість висококваліфікованих вчителів французької мови і їм потрібно дати можливість для працевлаштування. Спеціальна увага зосереджувалася на вивченні словацької та інших мов країн-сусідів, польської, російської, які є відносно легкими для вивчення чеськими школярами.

Отже, створення Національного Плану вивчення іноземних мов у Чеській Республіці є важливим кроком у прагненні вирішити актуальні питання реформування іншомовної освіти.

Розглянемо основні напрями реформування ранньої іншомовної освіти в Чеській Республіці, спираючись на дослідження класика світової педагогіки чеського вченого зі світовим іменем Я.А. Каменського, який уважав раннє дитинство й початкову школу визначальним періодом формування особистості дитини як у навчанні, так і у вихованні. Мовна освіта дитини, на його думку, є важливою складовою навчального плану, як у дошкільних навчальних закладах, так і в початковій школі.

У шкільній іншомовній освіті Чехії достатньо уваги приділяється ранній іншомовній освіті дошкільного та початкового шкільного віку. Вимоги до формування іншомовної

комунікативної компетенції учнів на базі обов'язкової освіти суттєво зросли за останнє десятиріччя. Іноземні мови ввійшли до обов'язкової частини шкільної програми, починаючи із ранньої початкової освіти, коли було введено обов'язкове вивчення першої іноземної мови. Як вважають К. Клет [4] і А. Кубанек-Герман [5] сьогодні дуже важливо використати психофізіологічні особливості раннього дитинства для успішного засвоєння іноземних мов та врахування резервів дитячої психіки у спілкуванні як рідною, так і другою і третьою мовами. У ранньому дитячому віці успішно засвоюються як фонологічний, так і граматичний аспект мов і найсприятливіший період для цього припадає приблизно на шести-семирічний вік, а у віці восьми-дев'яти років такий процес іде на спад. З цього часу скорочується швидкість засвоєння згаданих аспектів іноземної мови, а глибше розвиваються пізнавальні резерви дитини. В наступні періоди розвитку дитини (10-14 років) психолінгвістичні резерви її організму спрямовані на розвиток морфологічних та синтаксичних аспектів мови.

У наш час особливий інтерес до раннього вивчення іноземних мов підтримується зусиллями батьків, які розуміють мовні потреби сьогодення, що є запорукою успішного подальшого навчання та працевлаштування їхніх дітей на теренах європейського освітнього простору. Соціально-політичні зміни, які сталися після 1989 року в Чеській Республіці привели до повної модернізації ранньої іншомовної освіти в країні та докорінної зміни методики навчання та викладання іноземних мов. На цей період припадає інтенсивний розвиток іншомовної освіти, або мовної педагогіки.

Для раннього дитячого віку характерні два типи мовної педагогіки [3, с. 1051]. Перший тип навчання пов'язаний із формуванням іншомовної комунікативної компетенції дитини в умовах білінгвізму, що пов'язано із сімейним білінгвізмом. Другий тип навчання пов'язаний із формуванням так званої «мовної чутливості» або формування в дитини відчуття мови. Обидві форми навчання мови приносять певні успіхи, які досягаються шляхом навчання мови в сім'ї та в початкових освітніх установах: дитячих садках і школах.

На початку XXI століття в Чеській Республіці було започатковано двомовні (білінгвальні) дитячі садочки і школи, переважно приватного типу, в яких навчання проводили чеські вчителі високого рівня кваліфікації, які проходили стажування в країнах-носіях мови, і які також відповідали вимогам щодо високого рівня володіння дитячою психологією, педагогікою раннього шкільного віку та методикою викладання іноземних мов для дошкільників та молодших школярів.

У процесі навчання іноземної мови у ранньому віці в дитячих садках, мовних центрах та початкових школах виконувалися такі рекомендації: поділ дітей на маленькі підгрупи (5-7 чоловік), тривалість уроку від 15 до 20 хвилин, обов'язкове навчання мови кожного дня, використання ігрових форм роботи. Основними принципами організації дитячої іншомовної освіти можна вважати такі: використання зрозумілої для дітей мови; повільний темп говоріння; використання коротких лаконічних речень; уникнення від використання абстрактних фраз і висловів; часте звертання до різнокольорової і барвистої наочності; багаторазове повторення матеріалу; контроль вчителя рівня засвоєння поданого матеріалу; вміння вчителя задавати цікаві запитання дітям та навчити їх запитувати інших [2].

Незважаючи на факт, що в програмі дошкільної освіти немає обов'язкового предмета «іноземна мова», багато дитячих закладів пропонують обов'язкове її вивчення, переважно англійської, або німецької в прикордонних із Німеччиною територіях.

Реформування ранньої іншомовної освіти в Чеській Республіці стало можливим завдяки тому, що більша частина населення країни підтримувала ідею навчання іноземних мов у ранньому віці, незважаючи на те, що діти досить перевантажені в дошкільному та ранньому шкільному віці вивченням багатьох предметів і дисциплін.

Отже, ставши в 1990 році членом Ради Європи, а пізніше членом Вишеградської четвірки, Чеська Республіка здійснила реформування ранньої іншомовної освіти за вимогами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Завдяки участі в європейських міжкультурних освітніх програмах вчителі іноземних мов отримали можливість стажування в англійських країнах Європи, що сприяло розширенню їхнього мовного репертуару та мобільності, ознайомленню із сучасними комунікативними методиками навчання іноземних мов не лише

в середній, а й у початковій школі. Натомість, учні початкової школи отримали можливість раніше розпочати вивчення іноземної мови, а також перспективу вивчати другу іноземну мову в середній школі. Крім того, на початку XXI століття значно зросли можливості вибору мовного репертуару в початковій школі, що дало змогу долучатися до оволодіння сучасними європейськими мовами. Особливо важливу роль у реформаторських змінах у ранній іншомовній освіті країни зіграв такий державний освітній документ, як Національний план навчання іноземних мов на 2005-2008 рр.

Список використаних джерел

1. Тадеєва М.І. Сучасний стан шкільної іншомовної освіти в постсоціалістичних країнах Європи: на прикладі Чеської республіки / М. І. Тадеєва // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 10 : Зб.наукових праць / відповідальний редактор М.Я. Плющ – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Випуск 5. – С. 272-276.
2. Hanušova S. Early Foreign Language Instruction in the Czech Republic in the Light of Empirical Research / S. Hanušova, P. Najvar // Foreign Language Acquisition at an Early Age. – Brno : Masarykove univerzite, 2006. – P. 77-82.
3. Early Childhood Education : The Countries. The Czech Republic / Edited by R .S. New and M. Cochran. – USA, Praeger Publisher, 2007. – P. 1017-1062.
4. Klette K.. Trends in Research on Teaching and Learning in School : Didactics Meets Classroom Studies / K. Klette // European Educational Research Journal. – 2007. – № 6. – P. 147-160.
5. Kubanek-German A. Primary Foreign Languages in Europe. Trends and Issues / A. Kubanek-German // Language Teaching. – 1998. – № 31. – P. 193-205.
6. Nekvapil Jiři. From language planning to language management / Jiři Nekvapil // Sociolinguistica. – 2006. – № 20. – P. 92-104.
7. Nekvapil Jiři. On the language situation in the Czech Republic : What Has (not) Happened after the Accession of the Country to the EU / Jiři Nekvapil // Sociolinguistica. – 2007. – № 21. – P. 38-54.

The article examines the reform changes in early foreign language education in the Czech Republic, which began in the 90s of last century and the influence on the formation and development of language policy content of early foreign language education educational, important document in this area – the National Plan of learning foreign languages, which became a major factor in reform school of foreign languages in this country. The main directions and mechanisms of the improvement of early foreign language education in the Czech Republic are defined.

The reform of foreign language education in Ukraine has become an important prerequisite for entering the national educational space to European standards. And early foreign language education reform is paid special attention.

Czech Republic is not only a full member of the European Union, but also a member of the Visegrad group which promotes Ukraine's integration into European structures. Therefore, the experience of this country in the field of foreign language education is very important for Ukraine.

In the article the author examines the state of foreign language education in the Czech Republic since 1990 and found that during this period the attention of power of the country was focused on students studying English and German, and their study was depended on the region.

On the base of works of Czech researchers we can understand that in the early 21st century students of primary and secondary schools in the Czech Republic received a chance of free choice of foreign language study, which had a positive impact on the development of foreign language education in the country.

It is made detailed analysis of the National Plan of learning foreign languages in the Czech Republic and its impact on the primary foreign language education.

It is determined basic directions of reforming early foreign language education in the Czech Republic and the role of training in bilingual kindergartens and primary schools.

Key words: early foreign language education, reform content, language repertoire, National plan, manuals and tutorials.

УДК 378. 147.88

Олена Пасічник
Olena Pasichnyk

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING SELF-EDUCATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Стаття присвячена особливостям організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій із метою оптимізації навчального процесу у ВНЗ. Серед найбільш ефективних шляхів організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови автор виокремлює: систематичне використання Інтернет-ресурсу, підготовку мультимедійних презентацій за допомогою програми Microsoft Power Point, використання комп'ютерних навчальних програм, роботу в системі інформаційно-інтерактивного модульного середовища Moodle.

Ключові слова: самостійна робота, інформаційні технології, Інтернет, комп'ютерні навчальні програми, модульне середовище.

Динамічний розвиток освітнього середовища, зумовлений вимогами часу, глобальною комп'ютеризацією та інформатизацією сучасного суспільства, відкриває перед нами світ нових можливостей та перспектив. Використання сучасних технічних засобів, з одного боку, містить значний дидактичний потенціал, спрямований на особистісний розвиток студента та характеризується принципом доступності освіти загалом. З іншого боку, це час нових викликів, який потребує суттєвого перегляду технологій навчання, зміни форм та методів, перекваліфікації професорсько-викладацького складу.

Сучасна практика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах базується на використанні як в аудиторній, так і поза аудиторній роботі різноманітних інноваційних методів та інформаційних технологій, спрямованих на підвищення іншомовної компетентності студентів, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей. Стираються кордони між соціумами, розширюються можливості спілкування, збільшується академічна мобільність тощо. Дидактична ефективність інформаційних технологій визначається їх потенціалом як в технічному, так і в інформаційному вимірах. Це, в свою чергу, спонукає до виникнення нових освітніх методик і форм занять, які базуються на електронних засобах обробки та передачі інформації. Особливої актуальності це набуває при організації самостійної роботи студентів, місце якої та ефективність значною мірою зумовлюється застосованими засобами.

Але, незважаючи на різноманітність технічних засобів та технологій, які використовуються у навчальному процесі, варто зазначити, що якість навчання в процесі самостійної роботи залежить, насамперед, від досконалості дидактичного матеріалу, форм його представлення та правильної організації навчального процесу.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що питання використання інформаційних технологій у процесі фахової підготовки підіймала значна кількість як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників: В. Беспалько, А. Вербицький, Р. Гуревич, Є. Полат, І. Роберт, В. Сумський та ін. Результати їх напрацювань були покладені в основу дистанційного навчання, особливості використання якого в процесі професійної підготовки студентів розглядали у своїх

роботах О. Андреева, П. Безпалова, В. Кухаренко, О. Хуторського, О. Сиротенка, М. Рибалки та ін. Проблеми організації самостійної роботи студентів знайшли висвітлення у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, Л. Виготського, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Л. Журовської, І. Лернера, О. Малихіна, О. Мороза, П. Підкасистого, Н. Тализіної, О. Ярошенко.

Зусилля таких науковців, як Н. Бичкової, І. Грітченко, Л. Карташової, П. Сисоєва, О. Лучиної спрямовані на пошук адекватних методів підвищення іншомовної компетентності студентів шляхом використання інформаційних технологій.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що питання застосування інформаційних технологій у процесі професійного становлення студентів ВНЗ є багатоаспектним явищем, яке потрібно розглядати як інтерактивну особистісно-орієнтовану взаємодію викладача і студентів, спрямовану на підвищенню мотивації до навчання та розвитку навичок самостійної роботи.

Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері, переважна більшість студентів все ще є пасивним споживачем знань, який володіє низьким рівнем культури самоорганізації, самоосвіти та самоконтролю.

Мета статті: проаналізувати особливості організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей засобами інформаційних технологій задля оптимізації навчального процесу у ВНЗ.

Інформатизація освіти, яка полягає у створенні та використанні інформаційно-комунікаційних технологій із метою підвищення ефективності усіх видів освітньої діяльності, стала важливим засобом і складовою реформування системи освіти. Використання досягнень інформаційних технологій зорієнтоване на інтелектуалізацію процесу навчання, інтеграцію студентів у міжнародне освітнє середовище, розширення сфери їх самостійної пізнавальної діяльності.

При цьому сучасні тенденції розвитку освіти зміщують свої акценти на формування у студентів умінь здобувати знання самостійно, оволодівати прийомами пошуку, обробки та використання інформації. Вагомість самостійної компоненти у навчанні студентів підтверджується тим фактом, що загальне зменшення кількості аудиторних годин, відведених на вивчення іноземної мови, компенсується збільшенням їх обсягу на самостійну роботу.

Самостійна робота є одним із важливих компонентів педагогічного процесу, сутність якого визначається як форма організації пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється як під час аудиторних, так й позааудиторних занять без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [2].

Проте варто зазначити, що здійснення самостійної роботи, в першу чергу, потребує від студента самоусвідомлення, самоорганізованості та відповідальності. Відтак, визначаємо *самостійну роботу як усвідомлену, організовану, багаторівневу активність студентів на основі репродуктивної, продуктивної та творчої діяльності, спрямовану на досягнення конкретного навчального результату.*

Володіючи значним дидактичним потенціалом, самостійна робота спрямована на:

- поглиблення, розширення та систематизацію набутих теоретичних знань;
- тренування практичних умінь;
- забезпечення гнучкості навчального процесу;
- підвищення мотивації та формування сталого інтересу до пізнавальної діяльності;
- формування умінь роботи з додатковою довідковою та спеціалізованою літературою;
- формування самостійності мислення, здатності до саморозвитку, самовдосконалення та подальшої самореалізації;
- формування професійної компетентності.

Традиційними формами організації самостійної роботи є: індивідуальні завдання; підготовка до тестування, іспитів, практичних занять; виконання курсової роботи; написання рефератів, доповідей тощо. Новим поштовхом до розвитку теоретичних та практичних питань, пов'язаних із організацією самостійної роботи студентів, розкриттям їх творчого потенціалу, стало активне впровадження в навчальний процес сучасних інноваційних інформаційних ресурсів. Як зазначає Н. Бойко [1, с. 21], впровадження засобів ІКТ у самостійну роботу

студентів призводить до суттєвої зміни статусу студента в навчальному процесі, який активно вибудовує свій власний навчальний процес, визначає індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі.

Узагальнення педагогічного досвіду вказує на те, що ефективну самостійну роботу студентів під час вивчення іноземної мови можна організувати:

- шляхом систематичного використання Інтернет-ресурсів. На сьогоднішній день Інтернет можна вважати чи не пріоритетним джерелом автентичного матеріалу. Глобальна мережа дає змогу не лише отримати необхідну студентам інформацію будь-якого характеру та спрямування, а й брати участь у тестуваннях, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, веб-квестах тощо на основі диференційованого підходу. Все це, безумовно, розширює творчий потенціал студентів, формує в них уміння самостійного пошуку, аналізу та систематизації матеріалу. З іншого боку, за відсутності відповідних навичок роботи з інформацією, існує ймовірність використання недостовірних джерел, або бажання йти шляхом найменшого опору, завантажуючи вже готові доповіді чи реферати.

- шляхом підготовки мультимедійних презентацій за допомогою програми Microsoft Power Point. З огляду на розвиток навичок самостійної дослідницької діяльності найефективнішими є засоби, які проєктуються та розробляються самими студентами у процесі вивчення навчального матеріалу, оскільки вони сприяють підвищенню рівня мотивації студентів до навчання. Крім того, мультимедійні презентації поєднують у собі динаміку, звук і зображення, що значно покращує сприйняття нової інформації, формування професійних умінь та навичок [3, с. 251].

- шляхом використання комп'ютерних навчальних програм. Цей вид ІКТ можна інтегрувати безпосередньо у заняття, а також використовувати з метою самостійної мовної та мовленнєвої підготовки студентів. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання повинні сприяти поглибленню теоретичної бази знань, посиленню прикладної спрямованості навчання, розкриттю творчого потенціалу студентів відповідно до їх здібностей та потреб. До них дослідники відносять програмно-методичні комплекти, електронні навчальні курси та електронні посібники, бази знань та енциклопедії, навчальні програмні комплекти та ін., які об'єднують те, що всі вони є засобами безпосереднього використання у навчальному процесі. Цей перелік постійно розширюється і доповнюється [4]. З метою поглиблення знань, у залежності від рівня володіння мовою та індивідуальних особливостей студентів варто застосовувати такі безкоштовні комп'ютерні навчальні програми та комплекти, як: Longman Grammar Express, Longman English Interactive, BBC Multimedia English Plus, Language in Use 24/7 тощо.

Окрім того, варто зазначити, що сьогодні переважна більшість навчально-методичних комплектів містять додаткові електронні ресурси, які можна використовувати як в аудиторній, так і в самостійній роботі задля вдосконалення навичок та підвищення іншомовної компетентності студентів загалом. Усі вони поділяються на рівні (від A1 до C2) та відповідають стандартам загальноєвропейської системи вивчення мов. Наприклад: English File, Headway, Enterprise, Market Leader, Business Result тощо.

Ще одним важливим компонентом інформаційно-інтерактивного середовища є система модульного середовища Moodle, яка активно використовується у навчальному процесі Хмельницького національного університету. Вона побудована за допомогою інтеграції комп'ютерно-телекомунікаційних технологій та різного роду електронної інформації та представляє собою пакет програмного забезпечення для створення і управління дистанційними курсами, що надає широкі можливості для активної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Переваги цієї оболонки під час самостійної роботи студентів, чи дистанційного навчання полягають у широкому інструментарії представлення навчального матеріалу (текст, графічні зображення, відео, аудіо, мультимедіа-документи, інтерактивні навчально-методичні матеріали); організації багатофункціонального спілкування та іншої взаємодії студентів та викладачів; організації складних та інтегрованих курсів із різних дисциплін; компонування курсів із метою їх використання без безпосереднього контакту з викладачем у реальному часі; інтеграції навчальних курсів різних авторів в одній оболонці. Середовище дозволяє змістити акценти діяльності викладача з активного педагогічного впливу на студента в сферу формування навчального середовища, у взаємодії з яким і відбувається його самонавчання і саморозвиток. Модульне

середовище має широкі можливості в процесі індивідуалізації освіти, підвищує мотивацію студентів, надає широке поле для їх активної самостійної діяльності, забезпечує розгалужену зону контактів, тим самим реалізуючи принципи діалогічного підходу до вивчення іноземних мов.

Розроблені викладачами авторські курси, розподілені на окремі модулі, які містять як інформацію організаційного, методичного та консультаційного характеру, так і практичні текстові ресурси, матеріали для самостійної та індивідуальної роботи, навчальні аудіо- та відеоматеріали. Крім цього, створена система тестування, за допомогою якої студент може перевірити свої знання після опрацювання тієї чи іншої теми, або цілого модуля, використовуючи як питання для самоконтролю, так і тестові завдання.

Значною перевагою системи Moodle є можливість здійснення зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу. Завдяки форумам, чатам та функції особистих повідомлень студенти можуть отримувати індивідуальну консультацію викладача стосовно різних питань, організувати обговорення проблеми в режимі реального часу, інформувати як всіх учасників, так і окремі групи про ті чи інші події. До повідомлень форуму можна прикріплювати файли різних форматів.

Попри значні переваги впровадження інноваційних інформаційних технологій у навчально-виховний процес існують і певні труднощі. Одним із головних та суттєвих недоліків часто виступає недостатній рівень комп'ютерної грамотності обох сторін. Далеко не всі викладачі можуть та вміють створити якісний оригінальний навчальний продукт, а дехто взагалі не вбачає в цьому необхідності, надаючи перевагу традиційним формам навчання. Варто зазначити, що процес розробки та впровадження віртуальних курсів дійсно потребує значних зусиль та часових затрат. Окрім того, на сьогодні не існує єдиної універсальної методики та співвідношення використання інформаційно-комунікаційних технологій організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей. Ще однією вагомою проблемою стає процес автентифікації кінцевого користувача під час перевірки знань. Необґрунтованим є і надмірне захоплення ІКТ. Так, деякі викладачі безпідставно вважають, що вони цілком і повністю можуть замінити традиційні методи навчання.

Зростання значущості самостійної роботи вносить суттєві зміни в організацію навчально-виховного процесу ВНЗ, пріоритетними напрямками якого стають самопізнання, саморозвиток та здатність до практичного використання набутих знань. Уважаємо, що дидактично виважене, доцільне застосування інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів відповідає найважливішим тенденціям розвитку освіти та є одним із ефективних чинників інтенсифікації навчання та формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні форм організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.І. Бойко. – Київ, 2008. – 23 с.
2. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М.І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : 36. наук. праць / Київ. пед. ін-т ім. М.П. Драгоманова / Відп. ред. М.І. Шкіль. – Київ, 1991. – С. 3-16.
3. Конопленко Н.А. Мультимедійна презентація як елемент самостійної роботи студентів-філологів / Н.А. Конопленко // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. – 2012. – № 1. – С. 249–252.
4. Савченко З.В. Застосування мультимедійних засобів на уроках біології в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / З.В. Савченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – Вип. 3 (4). – 2007. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em4/emg.html>.

The article outlines approaches to organizing self-education process of non-linguistic students with help of information technologies (IT). The author emphasizes importance of self-education in modern conditions and defines it as a comprehensive and organized multi-level student's activity which is based on reproductive and creative tasks and is aimed at achieving a particular educational result.

Introduction of IT in educational processes caused multiple transformations in methods of organizing self-education processes. The author deems the following aspects as the most efficient in the process of foreign language learning by non-linguistic students:

- Systematic use of didactic Internet resources as one of the main sources of authentic information. Integration of on-line resources in educational process stimulates development of students' analytical and search skills, their critical assessment of materials' reliability.

- Multimedia presentations as an essential element for presenting results of students' work. Ability to visualize new information or obtained results is a vital skill in the framework of professional qualities.

- Wide application of computer-based didactic programs foster development of both theoretical knowledge and practical skills. Some of the programs incorporate opportunities for creative tasks.

- Work with the interactive environment of Moodle which provides educators and students with wide opportunities for communication as well as various tools to provide a comprehensive educational process (tests, quizzes, didactic materials etc.).

Key words: *self-education, information technologies, Internet, didactic materials, interactive environment.*

УДК (316.774*Skype):(378.147:811.112.2)

Анна Покулевська

Anna Pokulevska

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМУНІКАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ SKYPE

METHODS OF TEACHING GERMAN WITH SKYPE COMMUNICATION SYSTEM

Стаття присвячена проблемі вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві. Увага зосереджена саме на німецькій мові як одній з найпоширеніших мов на сьогодні після англійської. У розвідці розглядається вікова група з 17 до 21 року, тобто студенти. Досліджуються шляхи вивчення іноземних мов, послідовність процесу навчання. Обґрунтовуються доцільність та переваги застосування Інтернету в процесі навчання іноземних мов. У статті запропонована розробка заняття за допомогою комунікаційної системи Skype на тему «Одяг» із посиланнями на різні навчальні сайти.

Ключові слова: *іноземні мови, німецька мова, Інтернет, комунікаційна система Skype, особистісно-орієнтований підхід.*

На сьогодні нові політичні та соціально-економічні реалії зумовили активний попит на фахівців зі знанням іноземної мови і бажано не однієї. Це стало невід'ємною ознакою освіченості людини і просто необхідною умовою для успішного розвитку майже в будь-якій сфері діяльності. Знання іноземної мови в сучасному суспільстві є вже невід'ємним складником особистісного розвитку. Читання літератури в оригіналі, перегляд фільмів без перекладу, міжкультурний досвід, – без усього цього неможливе подальше зростання людини.

Постає питання: Коли краще починати вивчати іноземну мову? Відповідь однозначна: чим раніше, тим краще. Це, в першу чергу, пов'язано з психофізіологічними особливостями мозку дитини. На думку У. Пенфілда, фізіологічна причина успіху навчання мови полягає

в тому, що в цей віковий період мозок дитини має спеціалізовану здібність до навчання мови – здібність, яка зменшується з віком [цит. за: 2, с. 102]. Відомо, якщо дитина оточена комунікантами з різними мовами, то досить швидко вона навчиться розмовляти всіма цими мовами. Проте в нашій розвідці мова буде йти про вікову групу приблизно з 17 до 21 року. Психолог І.В. Шаповаленко так характеризує юнацький вік: «Спрямованість на майбутнє, постановка завдань професійного та особистісного самовизначення позначається на всьому процесі психічного розвитку, включаючи і розвиток пізнавальних процесів. <...> Посилюється потреба в самостійному здобутті знань, пізнавальні інтереси набувають широкого, стійкого і дієвого характеру, зростає свідоме ставлення до праці і навчання» [6, с. 270-271]. А також збільшується об'єм пам'яті та способи запам'ятовування, удосконалюються володіння операціями аналізу та синтезу, стає характерним встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематичність, самостійна творча діяльність тощо. Тому робота з цією віковою групою має будуватися на різноманітних за складністю та спрямованістю завданнях, носити творчий характер.

Одним із найкращих шляхів вивчення іноземної мови є на сьогодні робота з приватним викладачем. При такому виді навчання викладач добирає учню згідно з його рівнем та потребами програму, визначає темп навчання, здійснює регулярний контроль набутих знань та вмій. Проте у сучасної людини майже немає часу на відвідування репетитора. Через це великої популярності набуває варіант навчання завдяки Skype технологіям. У цій розвідці увагу буде зосереджено на методиці викладання німецької мови саме за допомогою комунікаційної системи Skype. При цьому варіанті навчання переваги індивідуально-особистісного підходу зберігаються, проте є можливість займатися у зручний для себе час, у комфортних для себе умовах та з будь-якої точки світу. А Інтернет дає можливість користування автентичними текстами, прослуховування аудіотекстів і спілкування з носіями іноземної мови, тобто створює природне іншомовне комунікативне середовище [4, с. 17].

Відомо, що навчання необхідно починати з мотивації. Часто учні приходять уже з конкретною мотивацією: найчастіше це навчання в європейських ВНЗ, переїзд за кордон, задля професійного зростання. Якщо мотивація чітко не сформована або учень недостатньо вмотивований, викладач має, в першу чергу, підтримати бажання учня оволодіти іноземною мовою і розвинути його. «Обов'язковою первинною умовою ефективності навчального процесу, – пише з приводу цього дослідниця Н. В. Вітухіна, – є готовність викладача навчити студента пізнавати навколишнє через іноземну мову, володінню якою навчається студент. Такою ж обов'язковою, але вторинною, умовою є прагнення студента пізнавати світ через цю мову» [1, с. 38].

Важливим етапом на початку роботи над мовою є з'ясування стану володіння цією мовою. Задля цього по Skype або на електронну пошту висилаються на початку першого заняття тестові завдання, які мають визначити, чи володіє учень заявленим граматичним рівнем мови. Найкраще ці тести виконувати під час заняття під контролем викладача, який одразу зробить для себе помітки, на які теми необхідно звернути увагу. А учень, у свою чергу, побачить дійсний стан володіння мовою.

Коли рівень мови визначений, а попередній матеріал повторений, можна приступати до нової граматичної та лексичної тем. Доцільним буде, на нашу думку, висилати будь-яке правило заздалегідь, щоб учень мав змогу ознайомитися з ним, переписати або роздрукувати. Після усного роз'яснення викладачем цього правила наступним файлом висилаються вже вправи до нього. Коли нова граматична тема поверхово опрацьована, викладач задає письмову частину домашнього завдання. І (що важливо) окремим файлом або файлами висилається лексика з перекладом до цих вправ, щоб учень знав, які саме слова він має вивчити до наступного уроку.

Наступна частина заняття має бути спрямована на розвиток усного мовлення. Залежно від рівня володіння мовою це можуть бути невеличкі діалоги чи монологи на задані теми, переказ тексту, ситуативні вправи. «Саме простий обмін репліками, – пише М. Л. Макаров, – визнається більшістю дослідників основною структурною одиницею мовного спілкування» [3, с. 187]. На цьому етапі під час виконання різних ситуативних вправ, особистісно-орієнтованих завдань розвиваються уява, креативність учня, він вчиться виражати свою особисту думку іноземною мовою.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності під час заняття по Skype є невід'ємним етапом оволодіння іноземною мовою, а також розвитку навичок говоріння. Тому що під час аудіювання залучаються одразу кілька психічних механізмів (уява, пам'ять, концентрація, логічне мислення тощо), що сприяє кращому оволодінню новою інформацією, заглибленню в мову. І невід'ємним складником процесу формування аудитивної компетенції є знову-таки Інтернет. У YouTube або на німецькомовних навчальних сайтах є велика кількість аудіотекстів або відеозаписів для різного рівня мовної підготовки. Прослуховування із самого початку навчання автентичних текстів вирішує багато задач. По-перше, завдяки використанню зорових образів та асоціацій інформація засвоюється набагато швидше та легше. По-друге, учень вчиться розуміти іншу мову на базі мовлення різних носіїв мови, з різними темпами мовлення, на різних фонах, наприклад, на вулиці, у кафе, у парку тощо. Відбувається занурення в мовне середовище, і в учня формується міжкультурна компетенція. По-третє, завдяки регулярному прослуховуванню мовлення німців, учень вдосконалює свої фонетичні навички, вимову. По-четверте, залучаючи до роботи на занятті третю особу (тобто Інтернет), учитель переключає увагу учня і дає відпочити нервовій системі. І що також є дуже важливим, це психологічний момент. Те, що учень, прослуховує і розуміє з кожним разом усе краще різних носіїв мови, вселяє в нього впевненість, бачить прогрес у навчанні. Це є важливим етапом у мотивації учня, а також допоможе в майбутньому подолати мовний бар'єр, стан невпевненості при спілкуванні з носіями мови.

При роботі по Skype працювати з аудіюванням дуже зручно. Викладач просто висилає лінк на певний аудіо- або відеофайл чи «прикріплює» свій файл в Skype. Так учень має змогу пізніше додатково попрацювати з цим файлом, зберегти його на свій комп'ютер. Це може бути як один з видів роботи на занятті, або як частина домашнього завдання. Після аудіювання контроль почутого можна здійснити двома способами: або проблемне обговорення ситуації, або розвиток навичок письмового мовлення, тобто написати лист-переказ почутого, чи відповіді на питання до звукового тексту.

З метою формування та розвитку навичок читання викладач має підбирати тексти на різну тематику, але саме з актуальною інформацією і сучасною лексикою. Інформація в текстах підручників швидко адаптується, тому цікавіше для учнів буде працювати саме над свіжою інформацією. Таким чином буде активізовуватись як активний словниковий запас учня, так і пасивний, а також розширяться світогляд, поглиблюватись лінгвокраїнознавча компетенція. Одними з найкращих німецьких навчальних сайтів, які можуть допомогти в досягненні цих задач, є Deutsche Welle (<http://www.dw.com/de/themen/s-9077>). Тут зібрана найсвіжіша інформація про майже все, що трапляється зараз не тільки в Німеччині, а й у світі. Одні статті супроводжуються фотографіями та завданнями на розвиток мовленнєвої компетенції чи тестами для перевірки граматичного рівня. Інші ж подаються з відеосюжетом, який можна використовувати для аудіювання, та завданнями до нього. Залучення ресурсів подібного сайту до процесу навчання урізноманітнить та вдосконалисть цей процес. Орієнтуючись на інтереси кожного учня, можна знайти цікаву для нього інформацію і, тим самим, ще більше заохотити до вивчення саме німецької мови.

Дуже корисним для покращення рівня мови є сайт <http://deutschlernerblog.de/>. Якщо в попередньому сайті увага зосереджена саме на актуальній та цікавій інформації, то тут перевага віддається вдосконаленню певного рівня володіння мовою. Граматичні та лексичні тренажери, аудіотексти, відеоролики, читання – все розподілено за рівнями (A1, A2, B1, B2, C1, C2), що є дуже корисним, коли на меті складання іспиту на знання певного рівня мови. Окремі заняття по Skype можна побудувати цілком на роботі з цим сайтом.

З метою сформувати та розвинути лінгвокраїнознавчу компетенцію, можна використовувати сайт <https://www.derweg.org/>. Тут є загальна інформація про Німеччину, найвідоміші міста та їх пам'ятки, про культуру та традицію країни, можна дізнатися про найвидатніших німців, про їх досягнення та роль в історії Німеччини та світовій історії. На сайті є статті про особливості освіти Німеччини, різні професії, відгуки студентів, які навчаються в цій країні. Важливим і корисним є те, що вся ця інформація є на сайті як у вигляді статей, так і як аудіотексти.

Розглянемо скорочений варіант заняття по Skype на тему «Одяг». Уважаємо найдоцільнішим пов'язати вивчення цієї лексичної теми з граматичною темою «Adjektiv» через активне використання різних прикметників саме при описі зовнішнього вигляду людини.

Спочатку необхідно заздалегідь вислати окремим файлом певний обсяг лексики на задану тему, щоб учень мав змогу підготуватися до заняття. Наприклад:

der Rock (die Röcke) – спідниця	das T- Shirt (-s) – футболка
der Anzug (die Anzüge) – брючний костюм	die Shorts (pl) – шорти
das Kostüm (-e) – костюм зі спідницею	der Anorak (-s) – куртка з капюшоном
die Bluse (-n) – блузка	der Gürtel (-) – ремінь, пояс
die Jacke (-n) – жакет, куртка	der Stoff (-e) – матеріал
die Hose (-n) – брюки	die Wolle – вовна
das Hemd (-en) – сорочка	wollen – вовняний
die Krawatte (-n) / der Schlips – краватка	die Baumwolle – бавовна
der Kragen (-) – комірць	baumwollen – бавовняний
die Jeans (pl) – джинси	die Seide – шовк
der Pullover (-) / der Pulli (-s) – светр	seiden – шовковий
der Mantel (-ä) – пальто	die Kunstseide – штучний шовк
der Wintermantel (-ä) – зимове пальто	kunstseiden – штучно-шовковий
der Pelzmantel (-ä) – шуба	der Lein – льон
der Regenmantel (-ä) – плащ	leinen – лляний
der Hut (Hüte) – капелюх	das Leder – шкіра
das Tuch (Tücher) – хустка, шаль	ledern – шкіряний
die Mütze (-n) – шапка	das Wildleder – замша
die Baskenmütze (-n) – берет	wildledern – замшевий
der Schuh (-e) – черевик, туфля	(sich) anziehen – одягати(ся)
der Handschuh (-e) – рукавичка	(sich) ausziehen – роздягати(ся)
der Absatz (die Absätze) – каблук	anprobieren – приміряти
die Sandale (-n) – сандаля	die Ankleidekabine (-n) – примірювальна кабіна
der Stiefel (-) – чобіт	die Brosche (-n) – брошка
die Wäsche – білизна (натільна, постільна)	der Ring (-e) – каблучка
der Strumpf (die Strümpfe) – панчоха	die Halskette (-n) – ланцюжок
die Strumpfhose (-n) – колготки	das Schmuckstück (-e) – прикраса
die Socke (-n) – шкарпетка	das Parfüm (-e/s) – парфуми
die Ware (-n) – товар	die Kasse (-n) – каса
höflich – ввічливий	zur Kasse gehen – йти до каси
elegant – елегантний	an der Kasse zahlen – оплачувати в касі
kaufen – купувати	der Kassenzettel (-) – чек
einkaufen / Einkäufe machen – робити покупки	der Preis (-e) – ціна
verkaufen – продавати	Wie ist der Preis? – Скільки коштує?
bedienen – обслуговувати	Mode sein – бути в моді
der Verkäufer (-) – продавець	der Mode folgen – слідувати моді
der Käufer (-) – покупець	nach der Mode gekleidet sein – бути одягненим за модою
das Warenhaus (-häuser) / das Kaufhaus – промтоварний магазин, універмаг	j-m stehen / zu Gesicht stehen – йти комусь, бути до лиця
die Größe (n) – розмір	das Muster (-) – візерунок

Welche Größe haben Sie? – Який у Вас розмір?	altmodisch – старомодний
die Auswahl an D. – вибір чогось	modisch – модний
der Kunde (n) – клієнт, покупець	schick – шикарний

Щоб допомогти учневі якнайкраще засвоїти нові теоретичні знання, необхідно звернутися до психології сприйняття. Відомо, що будь-яке слово має чуттєвий образ. Це, з одного боку, загальна інформація, яка включає найбільш характерні зовнішні особливості предмета. А з іншого боку, розмірковують І. А. Стернін та М. Я. Розенфельд у своїй монографії «Слово і образ», «чуттєві відчуття, що отримує людина, обов'язково піддаються в тій чи іншій мірі логічній обробці, упорядкування. По мірі накопичення інформації про об'єкт відбувається ускладнення образу» [5, с. 24]. Отже, чим більше чуттєвих даних (зорових, слухових образів) отримує людина про об'єкт, тим краще запам'ятовується слово, що його позначає. Щоб добре засвоїти нову лексику на тему «Одяг», можна вислати учневі наступні лінки: <https://www.youtube.com/watch?v=SjRkzRR4Yc8> або <https://www.youtube.com/watch?v=E8nvQyIs2YY>. Це приклади відеороликів рівня А1, де просто показуються та озвучуються певні картинки за темою. Але учень одразу вчиться правильно вимовляти нові слова, з належною вимовою, а через залучення візуального складника навчальний матеріал засвоюється за допомогою мимовільної пам'яті та в цікавій формі.

Також можна разом з новою лексикою надіслати подібні вправи:

Aufgabe 1. Im Kaufhaus

Wie finden Sie das Hemd? Ordnen Sie die Adjektive: positiv oder negativ?

modisch – schön – bequem – billig – elegant – teuer – schick – preiswert – langweilig – praktisch – altmodisch – komisch – günstig.

Aufgabe 2. Gebrauchen Sie die eingeklammerten Substantive im richtigen Kasus!

1. Die Kunden danken (der Verkäufer, die Verkäuferin, diese Frau) für die Hilfe bei der Wahl (die Waren, die Mäntel, die Anzüge). 2. Die Verkäufer bedienen (der Kunde, die Besucher, dieser Gast, jener Tourist) höflich. 3. Die Besucherin ist mit (die Verkäufer, dieser Mann, jenes Mädchen) einverstanden. 4. Die Auswahl an (die Bücher, die Sportwaren, die Kleider, die Mäntel, die Hemden, die Schuhe) ist wirklich groß.

Aufgabe 3. Ersetzen Sie die unterstrichenen Wörter durch Synonyme oder passende Variante!

1. Wozu raten Sie mir? 2. Ziehen Sie diesen Mantel an! 3. Das ist gar nicht teuer. 4. Diese Jacke kostet viel. 5. Die Wahl fällt mir nicht schwer. 6. In unserer Stadt gibt es viele Warenhäuser. 7. Um diese Zeit gibt es hier besonders viele Kunden. 8. Dieses Kleid steht mir gut. 9. Zahlen Sie bitte für Ihren Anzug an der Kasse!

Aufgabe 4. Welch-? Ergänzen Sie.

1. Ich finde die Jacke altmodisch. Welche Jacke? Die schwarze oder die graue?

2. Das Hemd ist elegant. ... Hemd? Das blaue?

3. Die Schuhe gefallen mir. ... Schuhe? Die Sportschuhe hier?

4. Der Mantel ist nicht bequem. ... Mantel? Der Wintermantel?

5. Ich suche einen Pullover. ... Pullover möchten Sie? Den gelben oder den grünen?

6. Ich möchte einen Rock. ... Rock gefällt Ihnen? Der gelbe oder der blaue?

Aufgabe 5. Ergänzen Sie die Sätze durch die unten angegebenen Wörter.

... habe ich einen schönen Anzug gekauft. Ich habe einen Anzug... ausgewählt, denn die schwarze Farbe... jetzt.... Der Anzug... mir gut. Und auch die Farbe... mir.... Ich möchte auch eine passende Krawatte dazu kaufen, damit aber... ich.... Eine junge Verkäuferin sagte mir: «Kommen Sie...!» – «Sehr schade,.... In einigen Tagen komme ich wieder bei Ihnen vorbei. _____

in schwarzer Farbe, zu Gesicht stehen, vor kurzem, Mode sein, passen, Pech haben, es ist nichts zu machen, ein anderes Mal.

Такі вправи не потребують особливого пояснення, а слугують для закріплення нового лексичного запасу і, водночас, активізують знання учня.

Для наступного етапу роботи над темою пропонуємо статтю про тиждень моди в Берліні. Це актуальна інформація (від 19.01.2016) з новою, вживаною лексикою. Після перевірки засвоєння нової лексики та виконання вправ викладач заздалегідь або під час заняття висилає залежно від рівня володіння мовою лінк зі статтею. Наприклад, <http://www.dw.com/de/berlin-bleibt-modisch-die-fashion-week-im-wandel-der-zeit/a-18990154>, і відпрацьовує з учнем навички читання та розуміння аутентичного тексту. В процесі комунікативної діяльності після опрацювання тексту учень закріплює новий лексичний матеріал, висловлює свою думку. До статті додається ще відеозапис на задану тему, який можна дати як домашнє завдання для аудіювання (<http://www.dw.com/de/lala-berlin-die-frau-hinter-dem-trend-label/av-18981497>).

З метою диференціювати види роботи на занятті пропонуємо далі опрацювати граматичну тему «Adjektiv». Викладач надсилає окремих файлом правило, пояснює його, а потім висилає вправи до теми, які також охоплюють новий лексичний матеріал. Наприклад:

Aufgabe 1. Im Kaufhaus. Ergänzen Sie die Endungen.

- Kann ich Ihnen helfen?

- Ja, gern. Ich suche einen Pullover.

- Wie gefällt Ihnen der rot... Pullover hier?

- Nicht so gut. Mir gefällt aber der blau... Pullover sehr gut. Ich nehme den blau... Pullover. Und dann hätte ich noch gern das schwarz... T-Shirt. Kann ich auch die... braun... Hose anprobieren?

- Natürlich. Dort sind die Ankleidekabinen.

Aufgabe 2. Übersetzen Sie ins Deutsche.

Чорний костюм – цей чорний костюм – мій чорний костюм; зелене плаття – це зелене плаття – моє зелене плаття; білі брюки – ці білі брюки – мої білі брюки; коричнева сорочка – ця коричнева сорочка – його коричнева сорочка; блакитна спідниця – ця блакитна спідниця – її блакитна спідниця; чорна краватка – ця чорна краватка – його чорна краватка; нове плаття – моє нове плаття – то нове плаття; сині туфлі – мої сині туфлі – ці сині туфлі; жовтий светр – цей жовтий светр – твій жовтий светр; сірий костюм – цей сірий костюм – мій сірий костюм; тепла куртка – ця тепла куртка – моя тепла куртка; нові окуляри – її нові окуляри – ці нові окуляри; правий черевики – лівий черевики – ці нові черевики; модна блузка – ця модна блузка – твоя модна блузка.

Aufgabe 3. Übersetzen Sie ins Deutsche.

1. Які туфлі ти хочеш купити, ці чорні або ті коричневі? – Коричневі. 2. Які штани тобі більше подобаються, білі або сірі? – Сірі. 3. Який светр ти купуєш, зелений або жовтий? – Ці яскраві светри мені взагалі не подобаються. 4. Яке плаття краще, це довге або те коротке? – Мені більше подобається коротке плаття. 5. Яка сорочка тобі більше подобається, світла чи темна? – Мені більше подобається світла. 6. Яке плащ мені купити, це синій або щось сіре? – Мені більше подобається синій плащ. 7. Які брюки Ви хочете поміряти, ці чорні або ті коричневі? – Дайте мені, будь ласка, сірі штани. 8. Яку шапку мені купити, цю світло-зелену або ту жовту? – Купи краще жовту, світло-зелена мені взагалі не подобається. 9. Давай купимо ці білі рукавички. – Купи краще ті чорні, вони підійдуть до твого пальта. 10. Який плащ краще, цей світлий або той темний? – Той темний плащ, звичайно ж, більш практичний.

Aufgabe 4. Übersetzen Sie ins Deutsche.

1. Томас і Моніка запросили мене на весілля. Що мені одягти? – Одягни світлий костюм з синьою блузкою або світло-зелене коротке плаття з тими новими туфлями. 2. Ми зібралися в ліс, а на вулиці холодно. Що мені одягти? – Одягни коричневу куртку з теплим светром і коричневі черевики. 3. Що мені одягти завтра на роботу? – Одягни сіру спідницю і блакитний піджак. 4. Що мені одягти? – А куди ти йдеш? – Мене запросили на день народження. – Одягни ці світлі джинси і жовту футболку. – Подивися, будь ласка. Підходить ця зелена футболка до цих білих брюк? – Так, ці речі добре поєднуються. 5. Вернер запросив мене на вечірку. Що мені одягти? – Одягни чорне плаття і червону куртку. Вона тобі так іде! У ній ти виглядаєш просто приголомшливо. 6. На вулиці дощ, а мені потрібно в магазин. Що мені одягти? – Що хочеш. Тільки не одягай цей синій плащ, він занадто тонкий. 7. Завтра у нас вечірка на роботі. Що мені

одягти? – Тільки не одягай цей сірий костюм. У ньому у тебе такий нудний вигляд. 8. Завтра ми з Петером йдемо в ресторан. Що мені одягти? – Одягни чорні брюки і той модний піджак.

Завдяки виконанню таких вправ, особливо на переклад, відпрацьовується нове граматичне правило, повторюються вже вивчені теми (Präsens, Imperativ) та закріплюється лексичний матеріал. Заняття проходить активно, завдяки диференціюванню видів діяльності учень не встигає втомитися, увага переключається з одного виду роботи на інший (спочатку усна перевірка засвоєної лексики, потім перевірка письмових вправ на лексичну тему, наступним кроком – читання та переклад тексту, усне обговорення, а потім граматики – нова тема і вправи до неї). І, таким чином, процес навчання буде різноманітним, цікавим і не таким виснажливим.

Отже, завдяки сучасному рівню розвитку технічних засобів з'являються нові можливості у сфері навчання. В першу чергу, це вивчення іноземної мови, не виходячи з дому. Різноманітні навчальні сайти, онлайн-тренажери, YouTube тощо допомагають створити вдома віртуальне мовне середовище. А завдяки можливостям системи Skype процес оволодіння іноземною мовою може здійснюватися під керівництвом викладача. Переваги навчання по Skype беззаперечні: всі позитивні сторони навчання особисто з викладачем залишаються, а також з'являються величезні можливості Інтернету та економія часу.

Список використаних джерел

1. Вітухіна Н.В. Психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання іноземної мови / Н.В. Вітухіна // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : Матеріали V Міжнародної науково-методичної конференції. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2012. – С. 232.
2. Кравчук Л. Проблеми навчання іноземної мови в початковій школі: інноваційний контекст / Л. Кравчук // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 4. – С. 102.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / Михаил Львович Макаров. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
4. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2001. – № 2-3. – С. 15-18.
5. Стернин И.Я. Слово и образ: монография / И.Я. Стернин, М.Я. Розенфельд; 2-е изд. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 398 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.

The article is devoted to the problem of studying foreign languages in modern society. New political and socio-economic realities led to strong demand for professionals with knowledge of a foreign language. Knowledge of a foreign language in modern society is already an integral part of personal development. And in recent years German become more popular. The study discussed the questions of when to start learning a foreign language and which way is the most successful to date. It has been grounded feasibility study of any foreign language from early childhood through physiological characteristics of the human brain. But the main focus on the age group of students and their physiological and psychological characteristics.

The article offers the option of learning a foreign language with a tutor using Skype communications system as one of the most effective and modern ways of learning. The advantages of this type include individual and personal approach, the ability to engage in a convenient time, in comfortable conditions for themselves and from anywhere in the world. And the Internet not only makes all of this possible, but also gives the opportunity to use authentic texts, creating a natural foreign communicative environment.

The learning process should begin with motivation: to shape it to the student or develop existing ones. The next step is to clarify the ownership status of the language through a variety of grammar and communicative tasks. When these steps are completed, you need to start a new grammatical subject. For this the teacher sends the new rule and clarifies it even during classes. For working grammatical topics on the Internet, there are many different simulators to help make it the best.

The next part of the lesson should be focused on the development of oral speech. With the power of the Internet such speech activities as listening can be turned into an interesting, creative process of drafting the language. Listening from the very beginning of authentic texts solves a lot of problems.

In order to form and develop reading skills teacher has chosen texts on different subjects, but most of the relevant information and modern vocabulary. Many scientists believe that it is necessary at the outset to immerse the student in a new culture, to shape it Country Studies through Language competency. At their best for this task various German educational sites suit; they contain the latest information on almost everything that happens is not only in Germany but also in the world.

To illustrate this strategy of teaching, the article gives an example of a German lesson on the topic «Clothes» with vocabulary to the topic, exercises on it, with links to the Internet for listening on the topic. The article explains the usefulness of the combination of this lexical topic with grammatical subject of «Adjective» and served the exercise options.

Key words: foreign languages, German, Internet, communication system Skype, personality-oriented approach.

УДК 371.214.41:81

Тамара Полонська
Tatara Polonska

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ» ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

CONCEPTUAL BASIS FOR CREATING THE ELECTIVE COURSE TEXTBOOK «CULTURE AND ART OF GREAT BRITAIN» FOR STUDENTS OF PROFILE SCHOOL

У статті розкрито концептуальні засади створення навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи. Зазначено головну роль навчального посібника як основного засобу оволодіння старшокласниками іншомовним елективним курсом. Створення англомовного навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» для однойменного елективного курсу передбачає розширення й поглиблення знань учнів 10–11 класів про культуру країни, мова якої вивчається. Значну увагу приділено характеристичі дидактичних і методичних принципів навчання іноземних мов і культур у межах зазначеного елективного курсу, принципам добору змісту навчального посібника, його функціям, методам і технологіям навчання, структурі та змісту тощо.

Ключові слова: профільна школа, елективний курс, тематичний модуль, навчальний посібник з іноземної мови, культура і мистецтво.

У ситуації переходу старшої школи на профільне навчання необхідно забезпечити цілісну та всебічну профільну підготовку старшокласників. Пізнання культури країни, мова якої вивчається, стає важливим у зв'язку з цільовою настановою сучасної освіти: формування особистості, готової та здатної до пізнання навколишнього світу, до взаємодії з іншими людьми, культурами, суспільством і державою. Головне в цьому процесі – не лише накопичення даних про країну, але й пізнання людей, своїх однолітків, їхнього образу мислення, поведінки, ставлення до загальнолюдських цінностей.

Навчальний посібник «Культура і мистецтво Великої Британії» має ознайомити старшокласників із культурою і мистецтвом країн Великої Британії, що дозволить дізнатися більше про їх національне надбання за рахунок розширення інформаційного поля та сфери автентичного використання англійської мови в загальному освітньому середовищі; досягнути освітніх цілей завдяки прилученню до історії, культури країни і здобуття нової інформації про життя народу

за кордоном; розширити світогляд учнів, поглибити знання і покращити їхню соціокультурну компетентність у процесі навчання іноземної мови, підвищити мотивацію до оволодіння нею.

На сьогоднішній день існують лише окремі навчальні посібники елективних курсів з іноземних мов для спеціалізованих шкіл українських авторів, зокрема, із зарубіжної літератури (І.В. Мацелюх) і країнознавства США та Великої Британії (Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич). Для учнів профільної школи підготовлено й рекомендовано МОН України лише три посібники елективних курсів: «Ділова англійська» (А.В. Павлюк), «Науково-технічний переклад» і «Основи перекладу» (А.Я. Коваленко). Що стосується культурознавчих навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для профільної школи, то їх на теренах України досі не існує. Але варто зазначити, що вітчизняні дослідники плідно працюють над створенням такої навчальної літератури з англійської (Т.К. Полонська, І.В. Алексеєнко), німецької (Н.П. Басай), іспанської (В.Г. Редько, О.В. Басай), французької (Є.В. Долинський) мов.

Метою статті є визначення й обґрунтування концептуальних засад створення навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» для учнів 10–11 класів профільної школи як основного засобу оволодіння ними однойменним елективним курсом з англійської мови.

Сучасний рівень розвитку міжнародних зв'язків служить передумовою для активізації знань про культурні особливості країни, мова якої вивчається. Цьому, зокрема, сприяє міжкультурний підхід до навчання іноземних мов. Іноземна мова (ІМ) розглядається сьогодні не лише як засіб міжкультурного спілкування, але і як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень гуманітарної освіти. Міжкультурний складник є невід'ємною частиною сучасної теорії навчання ІМ, тому назву навчального предмета «іноземна мова» частіше замінюють словосполученням «іноземна мова і культура» (ІМіК).

Матеріали навчального посібника, крім розвитку навичок і вмінь іншомовної комунікативної компетентності, мають поглибити і розширити лінгвокраїнознавчі знання учнів старших класів, які обрали іноземну мову профільним предметом, у галузі культури і мистецтва Великої Британії; забезпечити досягнення освітнього рівня, адекватного суспільним запитам і потребам школярів; ефективніше сприяти формуванню їхніх ключових і предметних компетентностей; посилити соціокультурний зміст навчання іноземної мови за умови оновлення не лише змісту навчання елективного курсу, але й методів і форм; підготувати старшокласників до складання зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови через різноманітні тематичні тексти, творчі завдання і вправи; створити умови для набуття учнями досвіду використання предметних знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях.

Зміст навчального посібника повинен сприяти реалізації головної мети навчання іноземної мови в профільній школі – формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності, тобто вмінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах сфер і тематики, визначених чинною програмою для профільного рівня, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається; досягненню освітньої, розвивальної та виховної цілей, які забезпечують всебічний розвиток школярів у процесі вивчення ІМ; удосконаленню загальноосвітніх умінь і навичок; підготовці учнів 10–11 класів до усвідомленого вибору майбутньої професії, безпосередньо або опосередковано пов'язаної зі знанням ІМ; визначенню методів, форм і засобів реалізації в навчальному процесі нового змісту іншомовної освіти.

Конструювання змісту навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» здійснюється з урахуванням основних методологічних підходів, окреслених у Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи [4] і Навчальній програмі елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ [6], одним із розробників яких є автор статті, та відповідно до вікових особливостей старшокласників, їхніх інтересів, схильностей і відповідно до навчального досвіду учнів у початковій та основній школі. Зокрема, нами враховано результати опитування 130 учнів 10–11 класів і 50 учителів англійської мови різних типів ЗНЗ із восьми регіонів України щодо змістового наповнення зазначеного вище навчального посібника.

Пріоритетними концептуальними засадами побудови змісту навчального посібника виступає низка підходів до навчання учнів іноземних мов і культур:

- *комунікативно-діяльнісний (особистісно-діяльнісний) підхід*, реалізація якого означає, що в центрі навчання перебуває учень як суб'єкт навчальної діяльності, а оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування в процесі спілкування;

- *компетентнісний підхід*, тобто спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів ключових компетентностей та іноземної комунікативної компетентності;

- *рефлексивний підхід*, необхідною умовою реалізації якого є використання проблемних ситуацій, які є передумовою розвитку рефлексивних умінь;

- *культурологічний підхід*, який передбачає в навчальному процесі тісну взаємодію мови і культури його носіїв і забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур;

- *рівневий підхід*, розробка якого пов'язана з визначенням у науці трьох рівнів володіння іноземною мовою, прийнятих Радою Європи (А – Елементарний користувач, В – Незалежний користувач, С – Досвідчений користувач). В українських ЗНЗ для філологічного профілю (профільний рівень) для випускників рекомендовано рівень В2 (Vantage – Просунутий рівень), для нефілологічного профілю (рівень стандарту) – В1 (Threshold – Рубіжний рівень);

- *професійно-орієнтований підхід*, який передбачає врахування в навчанні іноземної мови інтересів учнів та їхню майбутню професію [5, с. 82–90].

При конструюванні змісту зазначеного навчального посібника враховуються також основні дидактичні та методичні принципи, визначені Навчальною програмою елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ, до яких віднесено:

1. *Принцип прагматичності та соціальної ефективності*, що забезпечує актуальність дібраних матеріалів та їх відповідність основним проблемам сучасного історичного і соціального розвитку світової спільноти.

2. *Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу*, що передбачає комунікативно доцільний добір мовних, мовленнєвих та ілюстративних засобів, які забезпечують належний рівень практичного володіння ІМ в усній і письмовій формах.

3. *Принцип тематичної організації навчання іноземної мови*, що передбачає тематичне структурування змісту елективних курсів (тематичні модулі, теми, уроки, параграфи тощо).

4. *Принцип науковості*, що забезпечує необхідність добору до змісту навчальних посібників елективних курсів інформаційного матеріалу, який узгоджується із сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань.

5. *Принцип урахування навчального досвіду та міжпредметних зв'язків*, що є новим і не дублюється з тим, яким учні оволоділи у змісті інших шкільних предметів.

6. *Принцип автентичності*, що зумовлює добір мовного і мовленнєвого матеріалу, який відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається.

7. *Принцип достатності та доступності*, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів із визначених навчальною програмою сфер і тем спілкування та вибору засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей школярів та їхнього навчального досвіду.

8. *Принцип типовості та варіативності мовного і мовленнєвого матеріалу*, який певною мірою співвідноситься з принципами автентичності, частотності та стилістичної необмеженості.

9. *Принцип частотності*, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким характерна висока частотність вживання в сучасному англо/німецько/іспано/франкомовному суспільстві незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування.

10. *Принцип диференційованого навчання*, що передбачає здійснення добору мовного і мовленнєвого матеріалу до змісту елективних курсів відповідно до цілей навчання, рівня

володіння навчальним мовним і мовленнєвим матеріалом, виду мовленнєвої діяльності, особливостей змісту кожного елективного курсу.

11. *Принцип культуровідповідності та культурної цінності навчального матеріалу*, що забезпечує формування в учнів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей [6, с. 11–14].

Окрім того, створення навчального посібника передбачає і врахування принципів, на яких ґрунтується профільне навчання, а саме: принципу фуркації, принципу варіативності та альтернативності, принципу наступності та неперервності, принципу гнучкості, принципу діагностико-прогностичної реалізованості, принципу міжпредметної інтеграції, принципу багаторівневості [5, с. 529].

Добираючи культурознавчий матеріал до навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» доцільно, на нашу думку, застосувати також принципи формування *міжкультурної комунікативної компетентності*, яка забезпечує взаєморозуміння з представниками різних культур. До цих принципів можна віднести: принцип добору культур, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, принцип білінгвального навчання, принцип культурної варіативності, принцип опори на міжпредметні зв'язки, принцип культурної рефлексії, принцип культурної опозиції.

Добір текстів до навчального посібника здійснюється на основі критеріїв, визначених Концепцією навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10-11 класів профільної школи, а саме:

1. *Автентичності*. Автентичні тексти добираються з повсякденної комунікативної практики носіїв мови як зразки реальної комунікації. Вони містять типові найуживаніші мовні та мовленнєві засоби, сприяють розвиткові комунікативної культури та соціокультурної освіченості учнів.

2. *Інформативності*. Тексти навчальних посібників є для учнів джерелом професійно важливої інформації, забезпечують їхню пізнавальну активність. Вони повинні містити нову, із точки зору майбутньої професійної діяльності школярів, інформацію.

3. *Пізнавальної цінності*. Зміст текстів навчальних посібників елективних курсів повинен бути особистісно-вмотивованим, функціонально-орієнтованим і комунікативним. Він має розширювати загальнокультурний і соціокультурний кругозір старшокласників, сприяти розвиткові їхньої пам'яті та мислення, почуттів, емоцій.

4. *Проблемності*. Тексти мають містити певні проблемні ситуації, для яких учні повинні шукати способи вирішення й обґрунтування їх у процесі виконання запропонованих творчих завдань.

5. *Міжкультурного спрямування*. Школярі пізнають дійсність країни, мова якої вивчається, і засвоюють зразки комунікативної та соціальної поведінки через текстовий матеріал навчальних посібників.

6. *Прагматичності тексту*. Мовні та мовленнєві засоби в текстах є типовими, практично значущими і широко вживаними в реальному спілкуванні іноземною мовою.

7. *Функціональності*. Мовні одиниці для продуктивного і рецептивного засвоєння у процесі виконання комунікативних завдань дають можливість усвідомити їх значення в різноманітних профільно зорієнтованих ситуаціях спілкування.

8. *Відповідності змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів*. Тексти навчальних посібників повинні відповідати інтелектуальному рівневі розвитку старшокласників, бути значущими та цікавими для них, задовольняти їхні пізнавальні потреби [4, с. 14].

Сьогодні особлива увага приділяється лінгвосоціокультурному компоненту змісту мовної освіти, тому *автентичність*, серед інших критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу, є головною вимогою, що висувається до навчальних текстів і матеріалів. Як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи, автентичний текст (АТ) є «центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані» [3, с. 93].

За Е.Г. Азімовим і А.Н. Щукіним, автентичним текстом є «реальний продукт носіїв мови, який не призначено для навчальних цілей і неадаптовано для потреб учнів. Автентичний

матеріал характеризується природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів» [1, с. 34].

Натомість, відповідно до тлумачення Р. Сандерсона, «автентичні матеріали – це ті матеріали, котрі ми можемо використовувати на уроках іноземної мови, і які не були ніяким чином змінені для іншомовних учнів. Класичним прикладом може бути газетна стаття, що написана для рідної англійської аудиторії» [7, с. 3].

Незважаючи на різний підхід, автори під АТ розуміють будь-який продукт мовленнєвої діяльності, де транслятором і реципієнтом виступають носії цієї мови. До автентичних матеріалів віднесено літературні, фольклорні, образотворчі та музичні твори, предмети реальної дійсності тощо. Джерелами автентичних текстів є: газети, журнали, ТБ програми, меню, Інтернет, фільми, пісні, брошури, комікси, література (романи, поеми, оповідання), англійські освітні сайти тощо.

Г.І. Вороніна виокремлює два види автентичних текстів, представлених різними жанровими формами:

1) *функціональні тексти* повсякденного вжитку, які виконують функції інструкції, пояснення, реклами або попередження: покажчики, дорожні знаки, вивіски, схеми, діаграми, рисунки, театральні програми тощо;

2) *інформативні тексти*, що виконують інформаційну функцію і містять нові факти та дані зі сфери молодіжної культури, і постійно поновлюються: статті, інтерв'ю, опитування, листи читачів до друкованих видань, актуальна сенсаційна інформація, оголошення, роз'яснення до статистики, графіки, реклами, коментарі, репортажі тощо [2].

У нашому навчальному посібнику передбачено використання обох видів автентичних текстів, зважаючи на важливість їх змістового наповнення. Перевага надається текстам для *ознайомлювального* (із розумінням основного змісту тексту) і *переглядного* або *вибіркового* (із метою пошуку необхідної інформації, або такої, що цікавить учня) читання, зміст яких має певну новизну, є доступним і цікавим для учнів старшої школи.

Велику увагу в навчальному посібнику буде приділено формуванню мовленнєвих умінь школярів при вирішенні різноманітних комунікативних завдань із творчим і проблемним характером (виконання проектів, підготовка презентацій, створення рекламних проспектів, ведення полілогів із культурної тематики, участь у рольових іграх тощо).

Оскільки одним із найперспективніших способів організації навчання ІМ у межах елективних курсів вважаємо модульну систему, то саме вона взята за основу проектування навчального посібника елективного курсу з англійської мови «Культура і мистецтво Великої Британії».

Для кожного з десяти тематичних модулів передбачено опис цілей, завдань і запланованих результатів навчання, у яких будуть відображені знання, вміння й навички (насамперед, мовні знання та навички і мовленнєві вміння), що мають бути сформовані в учнів у результаті вивчення модуля.

Загальний обсяг елективного курсу посібника становить 144 години на два роки навчання (по 72 години в 10 і 11 класах), із періодичністю занять – двічі на тиждень. Проте кількість годин на вивчення того чи того тематичного модуля або теми визначається вчителем самостійно. Він може змінювати послідовність вивчення модулів і тем, переглядати кількість годин, відведених на їх засвоєння, вносити певні корективи до змісту, зважаючи на потреби і побажання учнів.

У процесі оволодіння змістом елективного курсу «Культура і мистецтво Великої Британії» передбачається досягнення старшокласниками таких предметних результатів:

- рівень володіння англійською мовою B2 (Vantage – незалежний користувач) за європейською шкалою, що є достатнім для ділового спілкування в межах обраного профілю та для побудови індивідуального шляху розвитку;

- демонстрація знань культури, традицій, національної специфіки країн Великої Британії;

- уміння аналізувати здобуті знання, правильно вживати значущу лексику, що належить до сфери культури;

- уміння перекладати автентичні тексти з англійської мови на рідну в межах обраного профілю;

- володіння англійською мовою як одним із засобів формування мовленнєвих навичок і вмінь, розширення знань в інших предметних галузях.

Отже, при конструюванні змісту навчального посібника «Культура і мистецтво Великої Британії» враховуються принципи високої інформативності, розвитку критичного мислення учнів, дотримання міжпредметних зв'язків із суміжними науками, завдяки чому пропонується елективний курс дозволить найефективніше вирішити проблему вироблення цілісного сприйняття старшокласниками країни, мова якої вивчається, її історії, культури та ознайомити їх із звичаями і традиціями народу, що користується цією мовою. Інтегруючи в єдиному комплексі дані географічного, історичного, економічного і культурного характеру, ознайомлення з культурою і мистецтвом Великої Британії сприятиме формуванню сучасного соціокультурного портрету країни, мова якої вивчається, що є неодмінною умовою адекватного володіння іноземною мовою як засобом спілкування. Описані концептуальні засади є також прийнятними для створення навчальних посібників елективних курсів з інших іноземних мов для учнів старшої школи ЗНЗ.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 26-29.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Н.П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В.Г. Редька. – Київ : Пед. думка, 2015. – 38 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищих навч. закладів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька [та ін.] ; під заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / В.Г. Редько, Т.К. Полонська, Н.П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В.Г. Редька. – Київ : Пед. думка, 2015. – 41 с.
7. Sanderson Paul. Using Newspapers in the Classroom / Paul Sanderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 271 p.

The conceptual basis for creating foreign-language textbooks on elective courses for students of profile school are revealed in the article. The dominant role of a textbook as the basic means of mastering a foreign language elective course by upper school students is noted. It refers, particular, to the construction of the elective course textbook «Culture and Art of Great Britain», which should expand and deep 10–11th forms school students' knowledge about the culture of the country whose language is being studied. Special attention is paid to the characteristics of didactic and methodological principles for teaching foreign languages and cultures within the limits of this elective course, principles on selecting contents of a textbook, its functions, methods and techniques of teaching, structure, etc. In the process of constructing a textbook mentioned above the author will take into account principles of high awareness, development of critical thinking, adherence to inter-subjects relationships with related sciences, due to which the proposed elective course would effectively solve the problem of developing a holistic perception by upper school students of teaching a language of a foreign country, its history, culture and to acquaint them with the customs and traditions of the people that use this language. In our opinion, one of the most perspective ways of learning foreign language within the limits of elective courses is a module system of education. That's why this system is a basis of constructing the elective course textbook «Culture and Art of Great Britain», which consists of ten thematic modules, and each module has from three to five themes. Average number of hours on studying any thematic module or theme is determined by a teacher independently. The conceptual bases described in this article are also suitable for creating textbooks on elective courses in other foreign languages.

Key words: profile school, elective course, thematic module, textbook in foreign language, culture and art.

УДК 378.147:811.161.2

Анжеліка Попович
Anzhelika Popovych

ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЇХ СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ

LABORATORY CLASSES IN METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE, THEIR SPECIFICITY AND CONDUCTING PECULIARITIES

Лабораторні роботи є важливою формою організації освітнього процесу на філологічних факультетах. У статті узагальнено набуток педагогіки вищої школи і лінгвометодики із загальних питань організації лабораторних занять, визначено специфіку проведення лабораторних занять з методики навчання української мови.

Ключові слова: лабораторне заняття, види лабораторних занять, методика навчання української мови, етапи лабораторного заняття, вища школа, професійна компетенція, вступний, поточний і завершальний інструктаж.

Лабораторні роботи є важливою формою організації освітнього процесу на філологічних факультетах.

Загальні аспекти проведення лабораторних занять у вищій школі досліджували С. Вітвицька, З. Курлянд, В. Ортинський, З. Слепкань, Т. Туркот, М. Фіцула та інші. На особливості лабораторних занять при формуванні професійної компетенції майбутніх учителів-словесників побіжно звертали увагу Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дейниченко, Т. Донченко, В. Дороз, В. Коваль, О. Копусь, І. Олійник, М. Пентиліук, О. Семенов та інші. Водночас досі немає єдиної думки про їх зміст, форми і методи організації. Тому пропонується розвідка є актуальною.

Мета статті – узагальнити набуток педагогіки вищої школи і лінгвометодики із загальних питань організації лабораторних занять, визначити специфіку проведення лабораторних занять з методики навчання української мови.

Лабораторне заняття – «це вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу», – стверджує Я. Болюбаш [1].

Учені-педагоги і методисти по-різному кваліфікують лабораторні заняття. З. Курлянд вважає лабораторні роботи різновидом практичного заняття [7, с. 134] і стверджує, що усі форми практичних занять (лабораторна робота, семінарське заняття, практикум) «призначені для відпрацювання практичних дій» і «мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички» [7]. З. Курлянд виокремлює лабораторно-практичні заняття як комплексну форму організації навчання, зокрема при проведенні занять з педагогічних дисциплін і курсів методичного спрямування [7, с. 138-143]. Т. Туркот послуговується термінами «лабораторно-практичні заняття» і «лабораторний практикум» [12, с. 225-227]. Відтак важливим є усвідомлення відмінностей між практичними і лабораторними заняттями [1]:

Критерій	Практичні заняття	Лабораторні заняття
Завдання проведення заняття	Викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування	Студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу
Дидактична мета проведення	Поглиблення й деталізація наукових знань, вироблення практичних умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів	Поеднання аналітичних та інших завдань із елементами дослідження; практичне підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набуття практичних умінь та навичок, здійснення експериментальних досліджень у конкретній галузі.
Кількість студентів	Проводиться, зазвичай, з академічною групою	Проводиться зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи
Етапи проведення	Для проведення практичного заняття викладач готує відповідні методичні матеріали: тести для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями; практичні завдання різної складності для розв'язування їх студентами на занятті та необхідні дидактичні засоби. Студенти самостійно опрацьовують лекційний матеріал та рекомендовану літературу з відповідної теми, готують, за потреби, необхідні дидактичні матеріали та виконують домашні завдання	Проведення попереднього контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи; виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики; оформлення індивідуального звіту; оцінювання результатів роботи студентів
Ступінь індивідуальності	Поеднання колективних та індивідуальних видів роботи	Кожен студент виконує лабораторну роботу самостійно, отримуючи індивідуалізовані завдання
Оцінювання студентів	Упродовж заняття дозволяється вибірково оцінювати студентів	Кожен студент на занятті обов'язково отримує оцінку
Місце проведення	Переважно у вишівській аудиторії	Проводяться у навчальних вишівських лабораторіях або в загальноосвітніх навчальних закладах.
Форма звіту	—	Обов'язковий письмовий звіт про виконання завдання

Виокремлюють такі види лабораторних занять:

1) за дидактичним спрямуванням: ознайомлювальні (формують уміння і навички послуговатися приладами, пристроями, необхідними для виконання професійних завдань); підтверджувальні (підтвердження правильності отриманих теоретичних знань); репродуктивні або відтворювальні (студенти виконують завдання за детальними інструкціями); частково-пошукові (стимулюють самотність і творче мислення студентів, студенти самостійно обирають шляхи розв'язання проблем і способи виконання роботи); дослідні або пошукові (вимагають високого ступеня самостійності, студенти розв'язують нові для них проблеми);

2) за організаційними особливостями: фронтальні або колективні; групові або бригадні; індивідуально-групові; індивідуальні;

3) залежно від використання технологій навчання: традиційні та лабораторні заняття із залученням інноваційних технологій [6; 12; 13 та інші].

Специфіка і методика проведення лабораторних занять залежить від конкретної навчальної дисципліни. Лабораторні заняття з методики навчання української мови вимагають активної діяльності студентів, вироблення методичних умінь і навичок, вміння інтегрувати знання з сучасної української літературної мови, педагогіки, психології та методики навчання української мови, вироблення учительського чуття тощо.

Теорія і методика навчання української мови спирається на розроблену систему лабораторних занять, авторами якої є Г. Грибан та О. Кучерук [2], Т. Донченко [3], В. Дороз [4], І. Олійник [5], М. Пентиліук [9] та інші.

«До цього часу у вищих навчальних закладах не існує єдиної методики організування і проведення лабораторних і практичних робіт, кожен ВНЗ рекомендує свої варіанти інструкцій, які суттєво різняться», – зазначає М. Фіцула [13].

Лабораторні заняття організовуються в декілька етапів: підготовчий (пропедевтичний), початковий, основний, завершальний і підсумковий.

На підготовчому етапі здійснюється попередня підготовка до заняття, зокрема студент ознайомлюється з планом лабораторного заняття і метою його проведення, опрацьовує базову і допоміжну літературу тощо.

До лабораторного заняття «Аналіз підручників і посібників з української мови» студенти готують відповіді на такі питання: принципи побудови шкільних підручників і посібників з української мови; функції підручників і посібників з української мови; вимоги до створення підручників і посібників з української мови на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи. Вони ознайомлюються з додатками «Схема аналізу підручника з української мови», «Схема рецензії на посібник», «Алгоритм роботи над рецензією», «Взірці рецензій» та конспектують визначені джерела, у яких віддзеркалені питання розробки шкільних підручників як складників перебування мовної освіти, наукових засад побудови навчальної книги, технологічних підходів до створення підручників і вдосконалення їх структури тощо [8].

До заняття «Аналіз методів і прийомів, які використовуються на уроці української мови» студенти копіюють плани-конспекти уроків української мови, розміщені у фахових журналах і газетах, з теми «Методика перевірки та оцінювання диктантів з української мови» вони добирають тексти диктантів.

На початковому етапі лабораторного заняття «Методика перевірки та оцінювання диктантів з української мови» актуалізуються опорні знання студентів. Увага звертається на види помилок у диктантах з української мови (орфографічні та пунктуаційні; грубі та негрубі; однотипні; повторювальні; описки; виправлення), методику і техніку їх виправлення, норми оцінювання диктантів, облік і класифікацію помилок і особливості роботи над помилками. Важливо залучити до обговорення питань багатьох студентів, домогтися потлумачення суперечливих аспектів.

Теоретичні знання студентів і рівень практичних навичок можна перевіряти за допомогою відтворювальної або евристичної бесіди, проведення дискусій і диспутів, створення проблемних ситуацій, виконання самостійної роботи, тестових завдань тощо.

Викладач повинен провести вступний інструктаж: розповісти про матеріали, якими студентам дозволяється послуговуватися, ознайомити з правилами виконання записів

у зошитах для лабораторних робіт, послідовністю виконання визначених завдань і загальними вимогами до оформлення.

Основний етап передбачає самостійне виконання студентами самостійної роботи, поточний інструктаж викладача (зокрема й індивідуальні) і контроль за виконанням лабораторної роботи. Студенти самостійно виконують завдання, передбачені планом лабораторного заняття:

- аналізують підручники з української мови для 5-9 класів (за вибором студентів);
- пишуть рецензію на навчальний або навчально-методичний посібник з української мови за поданою схемою;
- укладають календарно-тематичні плани вивчення обраного розділу;
- аналізують методи і прийоми, які використовуються на уроках української мови;
- добирають вправи (з урахуванням соціокультурної змістової лінії) до визначеної індивідуальної теми та аналізують вправи, дібрані однокласниками;
- аналізують нестандартні уроки української мови;
- оформлюють «фотографію» уроку української мови, відвіданого в загальноосвітній школі або проведеного у вишівській аудиторії та пишуть аналіз уроку;
- перевіряють контрольні диктанти і творчі роботи і оцінюють їх;
- укладають плани-конспекти уроків розвитку зв'язного мовлення;
- виконують стилістичний аналіз тексту вправ зі шкільного підручника;
- готують реклами фахових видань з методики навчання української мови тощо.

На завершальному етапі студенти готують і захищають звіти, а підсумковий передбачає підбиття підсумків роботи студентів і виставлення вмотивованої оцінки.

За твердженням З. Слєпкань, «Лабораторні роботи не стільки закріплюють теоретичні знання, скільки дають можливість студенту глибоко і наочно вивчити механізм застосування теоретичного матеріалу, оволодіти надзвичайно важливим для фахівця вмінням інтелектуального проникнення у ті природничі, технічні або виробничі процеси, які досліджуються в лабораторному практикумі» [11, с. 125]. Ця форма проведення занять дозволяє об'єднати теоретико-методологічні знання і практичні навички щодо майбутньої науково-дослідницької діяльності. Окремі дослідники вважають лабораторну роботу формою науково-дослідної роботи студентів вишів.

Тому потрібно обирати методи і прийоми роботи на лабораторних заняттях, які б стимулювали бажання студентів здійснювати науково-дослідницьку роботу. На останньому лабораторному занятті з методики навчання української мови «Презентація методичних ідей» студенти здійснюють власні дослідження і готують презентацію у форматі Power Point. Їм пропонуються такі орієнтовні теми: «Використання інноваційних технологій у роботі над удосконаленням усного мовлення учнів на уроках української мови», «Кооперативне навчання на уроках української мови», «Мікрофон і акваріум на уроках української мови», «Методика проведення різних видів опитування на уроках української мови», «Використання інноваційних технологій для формування пунктуаційних умінь і навичок», «Формування дослідницьких умінь учнів на уроках української мови». Студенти можуть використовувати свої ідеї при написанні курсових і дипломних робіт.

Обладнанням для лабораторних занять з методики навчання української мови слугують шкільні підручники, посібники і програми з української мови, схеми аналізів (підручників; посібників; методів і прийомів, які використовуються на уроці; системи вправ; планів-конспектів уроків; уроків української мови), взірці рецензій, алгоритми роботи, схеми складання календарно-тематичного плану, плани-конспекти уроків з української мови, художні твори, наукові та публіцистичні тексти; схеми оформлення «фотографії» уроку, тексти диктантів і переказів, критерії оцінювання диктантів і творчих робіт, таблиці «Види позначок у диктантах» і «Види помилок у диктантах», збірники переказів тощо. Практикується використання мультимедійних і відеоматеріалів (зокрема відеозаписи уроків української мови) та джерел Інтернету.

На лабораторних заняттях студенти набувають практичних умінь і навичок (укладати календарно-тематичні плани і плани-конспекти уроків, добирати систему вправ, проводити фрагменти уроків, перевіряти і оцінювати диктанти і творчі роботи учнів та ін.), а також дослідницьких (спостерігати, порівнювати, аналізувати, встановлювати залежність, висновувати, узагальнювати, самостійно здійснювати дослідження, оформлювати результати).

Зважаючи на сучасні вимоги до студентоцентрованого навчання [10, с. 10-11], упродовж проведення лабораторних занять у студентів формуються такі компетентності:

- інструментальні: здатність до аналізу і синтезу та організації й планування, засвоєння основних базових знань з професії, розв'язання проблем, ухвалення рішень;
- міжособистісні: здатність до критики й самокритики;
- системні: здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички і уміння, здатність до навчання, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), здатність працювати самостійно; планування та управління проектами, ініціативність і підприємництво, турбота про якість, бажання досягти успіху.

Отже, лабораторне заняття з методики навчання – форма навчального заняття, на якому в студентів формуються професійно-методичні компетенції вчителя, розвиваються вміння планувати і творчо конструювати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці.

Упродовж лабораторних занять важливо підвищувати самостійність студентів, модернізувати структуру проведення занять, впроваджувати інноваційні, інтерактивні й мультимедійні технології тощо.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – Київ : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
2. Грибан Г.В. Методика викладання української мови в середній школі : зошит-посібник для лабораторних робіт студентів-філологів вищих пед. навч. закладів / Г.В. Грибан, О.А. Кучерук. – Київ : Кондор, 2011. – 120 с.
3. Донченко Т. Лабораторні заняття з методики української мови / Тамара Донченко // Укр. мова і літ. в школі. – 2002. – №8. – С. 52-53.
4. Дороз В.Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. / В.Ф. Дороз. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.
5. Методика викладання української мови. Практичні та лабораторні заняття : навч. посібник / І.С. Олійник, П.І. Білоусенко, Н.Г. Каневська, В.В. Явір; за ред. І.С. Олійника. – Київ : Вища школа, 1991. – 287 с.
6. Мокін Б.І. Стратегія пошуку оптимального співвідношення лабораторного практикуму та наукових досліджень у навчальному процесі фахівців інженерних спеціальностей: монографія / Б.І. Мокін, В.О. Леонт'єв, О.Б. Мокін. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2002. – 142 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2007. – 495 с.
8. Попович А.С. Методика навчання української мови. Навчально-методичний комплекс : навч.-метод. посіб. / А.С. Попович, О.В. Пастернак; за ред. А.С. Попович. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 258 с.
9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. для студентів пед. університетів і інститутів / колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2011. – 366 с.
10. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; за ред. В.Г. Кременя. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

11. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – Київ : Вища школа, 2005. – 239 с.
12. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.

Laboratory works are an important form of educational process organization in philological faculties.

The aim of the article is to generalize the achievements of higher school pedagogy and linguamethodology in general issues about laboratory classes organization, to determine the specificity of laboratory works in Methods of Ukrainian language teaching.

Theory and methodology of Ukrainian language teaching is based on a developed system of laboratory works, the authors of which are H. Hryban and O. Kucheruk, V. Donchenko, V. Doroz, I. Oliinyk, N. Pentyliuk and others.

Laboratory classes in Methods of Ukrainian language teaching have several stages: the preparatory (propaedeutic), primary, main, final and concluding.

In the preparatory phase there is a preliminary preparation for the classes, in particular the student gets acquainted with the plan of laboratory class and the purpose of conducting, studies the basic and auxiliary literature, and so on.

At the primary stage of laboratory class the students' basic experience is updated. Theoretical knowledge of students and the level of their practical skills can be checked with the help of reproductive or heuristic conversations, carrying out discussion and debates, creating of problematic situations, performing of independent work, tests etc.

The teacher should carry out the introductory instruction: tell about the materials, which students will be allowed to use; explain the rules of performing the notations in notebooks for laboratory works, the sequence of certain tasks fulfilling and overall requirements to arranging of work.

The main stage involves the implementation of students' independent work, the current teacher's instructions (including the individual ones) and monitoring of laboratory work performing.

At the final stage, students prepare and defend the reports, and concluding stage deals with summing up of students' work and putting down the motivated marks.

Therefore, the laboratory works in method of teaching is the form of training classes, where students obtain professional and methodical competence of teacher, develop the ability to plan and develop creatively pupils' educational and communicative activities at lesson.

Key words: *laboratory work, types of laboratory works, methods of Ukrainian language teaching, stages of laboratory classes, higher school, professional competence, introductory, current and final instruction.*

УДК 378(430)

Наталія Рокіцька
Nataliya Rokitska

СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

MODERN MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN GERMANY: REALITY AND PERSPECTIVE

Відзначено, що однією з численних ініціатив Ради Європи та Європейського Союзу (ЄС) є розробка нових підходів мовної освіти, навчання іноземних мов на всіх освітніх рівнях. Проаналізовано модель професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Німеччини на сучасному етапі у контексті загальноєвропейської консолідації.

Ключові слова: ЄС, підготовка вчителів іноземних мов, освітня політика, реформування, двофазова модель підготовки вчителів у Німеччині.

Посилення інтегративних процесів в умовах Болонського процесу зумовлює важливу роль наукового співробітництва європейських країн у галузі освіти. З огляду на це у контексті загальноєвропейської консолідації одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності нашої держави є підготовка сучасного вчителя – фахівця нової генерації, здатного до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій і громадянських обов'язків, володіння щонайменше двома іноземними мовами.

Метою розвитку професійної педагогічної освіти стає створення такої системи, яка би на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала підготовку педагогів і вихователів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, реалізовувати різнобічний розвиток особистості, відповідати її освітнім і духовно-культурним потребам та запитам конкурентоспроможності на ринку праці. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», прийнятої в січні 2015 р., наріжним чинником реформування освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС.

Позитивний досвід професійної підготовки фахівців у галузі іноземних мов, нагромаджений у передових зарубіжних країнах, становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок.

Про посилення інтересу українських науковців до проблем змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах ЄС свідчать дослідження Н. Авшенюк, В. Базової, В. Базуріної, О. Голотюк, І. Задорожної, Л. Морської, Л. Пуховської та ін.

Особливої уваги заслуговують розвідки з проблем фахової підготовки вчителів іноземних мов у Західній Європі таких зарубіжних учених, як Р. Алан, М. Грінфелл, Г. Мехнерт, Г. Калльвейт, М. Келлі, К. Клемм, В. Макевой, К. Ферзе, Х. Фюр та ін. Дехто з них брав участь у дослідженнях для Європейської комісії: «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)», «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи».

Водночас, незважаючи на суттєві теоретичні і практичні здобутки, залишається недостатньо дослідженою проблема вдосконалення освіти вчителів іноземних мов у Німеччині.

Метою статті є аналіз питання сучасної моделі професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині, ефективність якої забезпечується цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, що базуються на демократичних засадах використання позитивного досвіду відповідно до національних умов розвитку системи вищої педагогічної освіти.

Найважливішою особливістю німецької професійної підготовки майбутніх учителів була і залишається відсутність єдиної загальнодержавної системи педагогічної освіти. Однак вагомий вплив на німецьку модель підготовки вчителів іноземної мови відіграють загальноєвропейські інтеграційні процеси. Німеччина, яка є лідером ЄС, активно співпрацює з урядами різних європейських держав не лише у контексті політичних, економічних, а й культурних та освітніх зв'язків.

У контексті Лісабонської стратегії розвитку Європи набуває нового значення ефективність та якість освітніх систем і відповідно підготовка та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Упродовж останнього десятиріччя в ЄС спостерігається динаміка ролі англійської, німецької, французької, італійської та іспанської мов, що спонукає активно їх вивчати. Мовна компетентність сьогодні є однією з пріоритетних умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри в Європі. З огляду на це актуальними на сьогодні є якість занять з іноземної мови, зростає потреба у висококваліфікованих викладачах іноземних мов.

З метою покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови та збільшення ефективності вивчення іноземних мов ЄС та Рада Європи розробили кілька освітніх програм. Впроваджуються вони з 1995 року з рішенням Європейської Комісії. Отже, у європейських країнах функціонують спеціальні проекти та освітні програми: «Сократ» (SOCRATES), «Еразм» (ERASMUS), «Лінгва» (LINGUA), «Коменський» (COMENIUS), «Комет» (KOMET) та ін. Програми ERASMUS та LINGUA діють з метою розширення лінгвістичного обміну студентів між ВНЗ 27 країн-партнерів, які є членами ЄС. Особливість цих програм полягає в тому, що вони діють відповідно до встановленого плану, який визначає термін проходження програми та обов'язково вказує розмір фінансового забезпечення. Так, програма COMENIUS зосереджена на шкільних обмінах, грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати в майбутньому, та міжнародних проектах з розробки дидактичних матеріалів та курсів для учнів і вчителів [2, с. 31].

Генеральний Директорат із питань освіти і культури Європейської Комісії в доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: пріоритети Європи» (2002 р.) підсумував та дав оцінку п'ятирічній діяльності у галузі базової європейської підготовки вчителів іноземної мови, окресливши різні аспекти обговорюваної проблеми [8, с. 4].

Пріоритетним дослідженням для європейських науковців, котрі координують та розробляють перспективні плани в професійній підготовці вчителів іноземної мови, став «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)» (2004р.), у якому запропонована мовна підготовка вчителя у XXI ст. Йдеться, зокрема, про початкову та післядипломну підготовку вчителя іноземної мови, розроблено рекомендації для укладачів освітньо-мовної політики та викладачів-мовників Європи. Мета цього документа – реалізація переліку рекомендацій у створенні навчальних програм з підготовки вчителя іноземної мови та використання його як путівника вчителями-практиками. Напрацювання провідних учених демонструє інструментарій із 40 пунктів, які пропонується включати до змісту навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для забезпечення їх необхідними навичками і знаннями та іншими професійними компетенціями, збільшити їхній професійний розвиток, надати більшої прозорості та портативності їхнім кваліфікаціям [5].

Успішне впровадження рекомендаційних документів Ради Європи з питань мовної освіти (Одним із постулатів ЄС є вимога, що європейці повинні володіти, крім мови своєї країни, щонайменше двома іншими мовами, якими спілкуються в країнах-членах ЄС) та принципів Болонської декларації в освітній системі України набуває нового значення ефективність і якість освітніх систем. Відповідно вітчизняна система освіти значно залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

У сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів іноземної мови таких, як «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), відзначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру в підготовці вчителів іноземних мов.

У кожній із 16 федеральних земель Німеччини є власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів, що враховують стан загальної освіти у країні. Федеральне міністерство освіти послідовно допомагає реалізації такого рівня змісту освіти та відповідних дипломів випускників ВНЗ, які би взаємно узгоджувались і визнавалися не тільки в усіх землях ФРН, а й у країнах ЄС.

Сучасна німецька модель підготовки майбутніх учителів перебуває на завершальному перехідному етапі згідно з вимогами Болонського процесу щодо дворівневої підготовки з присвоєнням ступеня «Бакалавр освіти» (Bachelor of Education) та «Магістр освіти» (Master of Education) (одні ВНЗ пропонують лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські). Перехід на ступеневу структуру педагогічної освіти в Німеччині є більш складним, порівняно з Україною, та пов'язаний з відсутністю єдиних освітніх вимог у межах країни, адже кожна федеральна земля має свої характерні риси педагогічної підготовки, успадкувавши при цьому розподіл на дві фази: теоретичну (Fachausbildung) і практичну (Vorbereitungsdienst). Характерною ознакою є те, що, на відміну від нашої країни, професійна підготовка майбутніх учителів не універсальна, а відповідає певним ступеням навчальних закладів: I – IV класи – початкова школа (Primarstufe), V – X класи – середня школа I (Sekundarstufe I), X–XII класи – середня школа II (Sekundarstufe II). Майбутніх учителів іноземних мов готують для реальної школи, спеціальної, професійної школи чи гімназії.

Підготовці висококваліфікованих педагогів у Німеччині слугує тільки стаціонарна форма навчання, що є одним із шляхів реалізації державної політики, хоча під час підготовки вчителів іноземних мов частково використовуються форми дистанційного навчання: e-learning і blended-learning.

Необхідною передумовою вивчення іноземної мови як основного фаху у німецькому ВНЗ є рівень володіння B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, тоді, як в Україні учні, котрі проходять зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), щоб розпочати таке навчання, мають продемонструвати рівень володіння іноземною мовою B1.

Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині здійснюється за уніфікованими навчальними планами та програмами, спрямована на забезпечення школи фахівцями, здатними вирішувати завдання, що впливають з потреб часу, здійснюється на основі принципу прогностичності. Головними компонентами змісту є підготовка з двох (основної і додаткової) спеціальностей (у землі Баварія з трьох), але не завжди споріднених, дисципліни психолого-педагогічного циклу і практика.

Зміст освіти значно визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. На нього значно впливає навчальний процес в університетах, який поділяється на два етапи: базовий (Hauptstudium) та основний (Grundstudium).

Базовий етап має за мету загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду і триває два роки, тоді як основний розподіляє студентів на два потоки. Для одного з них характерна практична орієнтація впродовж двох семестрів, для іншого – теоретична впродовж чотирьох. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширюючи і поглиблюючи при цьому наукові та практичні знання, отримані на базовому етапі.

Майбутнім учителям дають підготовку з двох спеціальностей основної і додаткової. Так, для майбутніх учителів іноземної мови є можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності, можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова з іноземною, іноземна мова з філологічною спеціальністю, математикою, біологією, економікою тощо).

Щодо третьої спеціальності (це практикується в Баварії), то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальності, враховують таке: оскільки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, то перевагу надають комбінації двох філологічних дисциплін. Проте, з іншого боку, вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Отож держава звужує межі вивчення споріднених дисциплін, що сприяє підвищенню шансів майбутніх фахівців на отримання

місця праці. Одночасно цінним є бажання студентів вивчати спеціальності, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством.

Загальна кількість навчальних годин, відведених на підготовку вчителів у вищій школі, становить у середньому 2400. Отже, середнє тижневе навантаження – 20, а семестрове – 160 год. 70-80 год. (44%) відводиться на вивчення основної спеціальності, 32 год. (20%) займають психологічні, педагогічні та дисципліни соціально-наукового циклу, 20 год. (12,5%) триває вивчення методика предмету, решта часу відводиться на додаткові спеціальності. В українських ВНЗ найбільший обсяг навчального часу відводиться на загальнопрофесійні дисципліни, тоді як на дисципліни фахової підготовки – менше.

Очевидним є те, що у змісті сучасних німецьких програм підготовки вчителів іноземної мови обсяг варіативної частини переважає український, натомість особливий акцент робиться на інваріантну складову. Навчання майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури і літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції в підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички. У німецькій моделі підготовки вчителів іноземної мови проявляються такі три основні тенденції:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін із метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови;
- допуск до роботи лише тих учителів іноземної мови, котрі пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається.

Одним із важливих досягнень загальноєвропейського освітнього простору є створення програми НІРОПІД (сьогодні вона охоплює 120 університетів Європи з підготовки вчителів). Завданням програми є розробка спільних навчальних планів і програм в університетах, що дає змогу майбутнім учителям прослухати певний курс у ВНЗ обраної ними країни, а в кінцевому результаті студенту пройдений курс зараховують у диплом.

Теоретичне навчання для майбутніх учителів у Німеччині закінчується першим державним науковим іспитом (Erste Staatsprüfung). Для допуску до нього в багатьох федеральних землях від кандидатів на вчительську посаду гімназій вимагають проходження практики в гімназіях, участі в семінарах і наявності допускної (письмової домашньої) роботи. Із загальних дисциплін (наприклад, філософія, педагогічна психологія), в деяких землях складають заліки, в інших вони є складовою основного іспиту. Щодо вимог до наукових іспитів з окремих дисциплін, то міністерствами культур федеральних земель укладено загальні угоди щодо сприяння загальній орієнтації про порядок іспитів із дисциплін, які вивчаються [7].

Науковий іспит може складатися з двох основних спеціальностей, поєднання яких з третьою основною або додатковою дисципліною проходить у межах поширеного іспиту. Необхідними умовами допуску до наукового іспиту є підтвердження складених академічних перехідних іспитів з основних дисциплін, визначених і пройдених з окремих дисциплін семінарських занять, курсів, практичних занять, а також мовних знань з визначених дисциплін, які виносяться на іспит.

Сучасна німецька модель підготовки вчителів є практико-орієнтованою, адже значний обсяг навчального навантаження припадає на практичні заняття і педагогічні практики, обсяг яких, порівняно з Україною, набагато більший. Після успішного складання першого державного іспиту, кандидат на вчительську посаду допускається до проходження стажування (Referendariat), що триває 18–24 місяці. Воно проводиться у школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, вчителя-ментора.

У навчальних планах особливий акцент зроблено на формування міжнародної діяльності вчителя, його професійне спілкування з іноземними колегами. Якщо в деяких європейських країнах, наприклад, Франції, через інститут-стажер проходять лише випускники універси-

тетів, то в Німеччині він обов'язковий для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя. До речі, німецькі студенти можуть користатися з освітньої програми для підготовки вчителів РІФ (об'єднує 150 університетів Європи), особливістю якої є практична професійна підготовка вчителя з інноваційними підходами [2, с. 31]. Очевидно, що впровадження вищезгаданих педагогічних програм зорієнтовано на вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов на рівні європейських вимог та стандартів.

Таким чином, кожен учитель набуває досвіду викладання дисципліни в різних системах освіти країн Європи. Педагогічна практика в Німеччині складається з багатьох видів діяльності, кожен з них закріплений у певному модулі та спрямований на відпрацювання і вдосконалення знань, умінь і навичок, які були отримані студентом під час його теоретичної підготовки [7, с. 95–96]. Підготовча служба для входження в теорію і практику вчительської професії завершується другим державним іспитом (Zweite Staatsprüfung), який надалі уможливорює зарахування на службу і складається з теоретичної (науково-практична робота, усний письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин.

Впровадження дворівневої системи підготовки (освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра та магістра) у німецьких ВНЗ здійснюється у межах проектів, тому в педагогічній літературі трапляються посилання на певні моделі підготовки вчителів. Аналіз навчальних планів педагогічних відділень в університетах показав, що вони, здебільшого, побудовані за кредитно-модульним принципом та містять, як зазначалось вище, нормативну та варіативну складові. Суттєво є те, що і в старих, і в оновлених програмах підготовки вчителів іноземної мови дозвіл на професійну педагогічну діяльність отримують випускники, які склали другий державний іспит. Це відбувається лише після магістерського навчання та підготовчої служби.

Аналіз магістерських програм педагогічних відділень підтвердив, що вони відрізняються за тривалістю та змістом залежно від типу школи. Так, наприклад, магістерська підготовка для початкової, основної та реальної школи триває два семестри, а для гімназії – чотири. Навчання в магістратурі сприяє поглибленню фахових знань студентів з двох спеціальностей. Важливо, що у навчальних планах наявні освітньо-наукові модулі та фахова практика. Для магістерських програм характерними є дослідницькі методи, студенти, які виявили здібності до наукової діяльності, продовжують навчання в аспірантурі та захищають дисертацію з педагогіки.

Підготовка студентів до науково-дослідної роботи – основний засіб навчання і виховання творчої особистості випускника вищої педагогічної школи. Пріоритетними завданнями науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є: підготовка студентів до професійної діяльності, уміння аналізувати наукову інформацію; індивідуальна і колективна науково-дослідна діяльність, спрямована на отримання нових знань на основі предметних і фундаментальних досліджень.

Сьогодні двофазова модель підготовки майбутніх учителів критикується частиною академічної спільноти стосовно рівнів підготовки вчителів, розмежування між навчанням у ВНЗ, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації, ставляться нові вимоги до навчальних планів тощо. Кожен із ВНЗ, беручи до уваги багато чинників, самостійно визначає зміст освіти майбутніх учителів, тому відсутній і їх регламент. Та, незважаючи на це, педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів і високий статус професії вчителя у суспільстві.

Одним із шляхів реалізації державної політики Німеччини в галузі освіти є активне членство країни у загальноєвропейських інтеграційних освітніх процесах, відтак питання реалізації завдань Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи педагогічної освіти стоїть на порядку денному.

Реалізація вищою освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи, використання позитивних здобутків та наукових надбань з питання підготовки вчителів іноземної мови Німеччини, на нашу думку, стануть важливими засобами реалізації євроінтеграційних прагнень України.

Список використаних джерел

1. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л.П. Пуховська. – Київ : Вища школа, 1997. – 179 с.
3. Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bausch K.-R. (hrsg.). – Bochum : Brockmeyer, 1990. – 216 S.
4. Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4., vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Tübingen, Basel : A. Francke Verlag, 2009. – 384 S.
5. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report, 2004. – 124 p.
6. Hänsel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld D. Hänsel // Die Deutsche Schule. – Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. – Weinheim, 1992. – S. 142–150.
7. Klemm K. Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungsträndes, Perspektiven und Vergleiche. – Weiheim, München, 1992. – 209 S.
8. The training of teachers of a foreign language: Development in Europe. Main Report, 2002. – 90 p.

The article deals with the development of new approaches to language education and teaching of foreign languages at all educational levels which is one of the numerous initiatives the Council of Europe and the European Union. The model of professional training of foreign languages teaches in German institutions of higher education on the modern stage in the context of all-European consolidation has been analyzed.

The absence of unitary state system of pedagogical education has been and is the most important feature of professional training of future teachers in Germany. Each federal land has its own peculiarity of pedagogical training, having inherited the division of it into two phases: theoretical and practical. Future teachers of foreign languages are prepared for specialized, professional real school or gymnasia.

Modern German model of future teachers training is in the final transitional stage based on the standards of Bologna process concerning two levels of training which results in the conferring of two degrees: Bachelor of Education and Master of Education. There are three main trends in foreign languages teachers training:

- requirements of professional training;
- introduction of complementary subjects into the curriculum in order to increase professional opportunities of future foreign languages teachers;
- admission to work of only those foreign languages teachers who were trained at one of the levels in the country of native speakers.

Theoretical education of future teachers in Germany is proved by the first state scientific examination. Preparation for theory and practice of teacher's specialty results in the second state examination.

Application of various pedagogical programmes of the European Union in Germany is aimed at the improvement of professional training of foreign languages teachers according to European standards.

Two-phase model of training of future teachers is criticized by some scholars nowadays, but its content is estimated according to such final results as high professional skills of young teachers and high status of the profession of a teacher in the society.

Key words: *training of foreign languages teachers, educational policy of the European Union, reform, two-phase model of training in Germany.*

УДК: 37.016:808.1

Оксана Рудич
Юлія Стиркіна
Oksana Rudych
Yuliya Styrkina

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

AN INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING LITERATURE IN THE PROCESS OF FUTURE PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена проблемі використання сучасної дитячої літератури у змісті професійної освіти майбутнього педагога. Дається стислий аналіз літературно-мистецтвознавчого компонента професійної освіти, який покликаний забезпечувати готовність майбутнього педагога до використання художньої літератури в навчально-виховному процесі. Автор говорить про необхідність інтегрованого підходу до вивчення художньої літератури.

Ключові слова: сучасна, дитяча, інішомовна література, психолого-педагогічний потенціал літератури, професійна освіта, художній образ, стимуляція інтересу до читання.

Не зважаючи на стрімкий розвиток можливостей, застосування сучасних носіїв інформації у навчально-виховному процесі, вивчення літератури (дитячої, зарубіжної, англійської, сучасної) у ході професійної підготовки майбутніх учителів не втрачає особливої актуальності, адже художні першоджерела є ефективним засобом залучення до культурної спадщини людства, стимулюють креативний потенціал, позитивно впливають на розвиток концептуального та логічного мислення.

Професійна підготовка також передбачає формування готовності майбутніх учителів до використання художньої літератури в подальшій професійній діяльності.

На думку вітчизняного філолога О. Дубініної: «... інтенсивний розвиток гуманітарної науки ставить освіту перед надзвичайно складною проблемою – засвоєння новітніх знань веде до радикального перекою змісту та методики викладання літературознавчих дисциплін» [7].

Окремим аспектам використання художньої літератури у навчально-виховному процесі присвячена велика кількість наукових праць із різних дисциплін (педагогіки, психології, низки філологічних дисциплін, філософії) за авторством А. Запорожця, О. Леонтьєва, А. Маслоу, З. Фрейда, Б. Теплова; філологів і педагогів – Е. Гіурсова, О. Дем'янчука, Н. Максимової, Л. Настенко, Є. Нікітіна, В. Ніколко, Л. Порох, Б. Юсова та ін.

Більшість дослідників констатують зниження інтересу сучасної аудиторії до читання художньої літератури через наявність низки чинників, серед яких ми виділяємо як визначальні:

- швидкий розвиток інших джерел отримання інформації (які не вимагають такої активізації уваги та уяви);
- відсутність читацького досвіду;
- обмежені можливості створення власних художніх образів через брак вихідної інформації (про культурні, соціальні, історичні реалії, на тлі яких розгортають зображені події, психологічну ситуацію, емоційний стан автора тощо).

Відома американська дослідниця Г. Ч. Співак наголошує, що необхідність включення до канону світової літератури автентичних творів народів світу зумовлює нагальну теоретико-методологічну проблему: вироблення своєрідної системи аналізу та розуміння культур, відмінних від нашої, замість того, щоб механічно застосовувати до них відомі критерії західної культури [6].

Більшість дорослих людей (близько 80%) має аудіовізуальний тип сприйняття. Вся інформація надходить до цього типу людей у вигляді яскравих картин, зорових образів, розповідаючи щось, ці люди часто жестикулюють, наче малюючи в повітрі уявні образи, у розмові часто користуються фразами: «Ой, подивіться!...», «Давайте уявимо!...», «Я чітко бачу, що!...», «Рішення вже вимальовується!...» У момент згадування ці люди дивляться немов би прямо перед собою, нагору, ліворуч нагору або праворуч нагору. У такому випадку найефективнішими методами для вашого навчання будуть наочно-образні методи. Крім того, сучасна масова екранна культура, комп'ютерні технології, Інтернет, реклама незалежно від нас формують у нинішнього молодого покоління специфічний спосіб сприйняття інформації, при якому яскраві візуальні образи грають набагато більшу роль, ніж для людей старшого покоління, що сформувалися як особистості в іншу історичну епоху. Цієї обставини не можна скидати з рахунків і при розробці ілюстративного компонента шкільних підручників, і при побудові освітнього процесу загалом. Сьогодні проблеми наочності при навчанні літератури у вищих навчальних закладах, на нашу думку, приділяється недостатньо уваги. Організація ілюстративного матеріалу для навчання світової літератури в спеціальних цілях є однією з найбільш складних і найменш розроблених проблем.

Саме тому об'єктом нашого дослідження є викладання літератури (світової, дитячої, англійської, сучасної) у ході професійної підготовки майбутніх учителів.

Предметом дослідження є використання інтегрованого підходу до викладання літератури (світової, дитячої, англійської, сучасної) у змісті професійної освіти майбутнього педагога.

Ставимо собі на меті пошук оптимально ефективних шляхів використання та викладання художньої літератури в процесі професійної освіти майбутніх педагогів.

Наше дослідження має на меті вирішення таких завдань:

- аналіз змістового компонента професійної підготовки майбутнього педагога у контексті використання художніх першоджерел;
- розкриття зв'язку між здатністю до формування власного художнього образу та інтересом до читання літературних першоджерел;
- окреслення особливостей практичної реалізації міжпредметних зв'язків у ході викладання літератури як компоненту професійної освіти майбутніх педагогів.

Спробуємо коротко проаналізувати змістовий компонент професійної освіти майбутнього педагога у контексті підготовки до практичного використання літературних першоджерел у їх подальшій професійній діяльності. Так, у ході професійної освіти майбутні педагоги отримують певні знання про природу та закономірності творчості, закони та засоби її матеріалізації (зокрема, через мистецтво слова), розуміння значущості творчості як засобу педагогічного впливу та особистісної реалізації індивіда. Ці питання відображені в педагогіці (естетичне виховання), у психології (психологія мистецтва), естетиці. У змісті філософії, психології, культурології, глибоко висвітлений творчий характер мистецького процесу, зокрема літературного.

У ході вивчення мистецьких дисциплін студенти отримують інформацію про вплив мистецтва на розвиток людської особистості, знайомляться із сучасними теоріями щодо взаємодії видів мистецтва та використання гри під час дитячої творчості, ознайомлюються із зарубіжними технологіями «виховання мистецтвом». У розкритті цього питання особливого значення надають поглядам українських педагогів, письменників (С. Васильченка, В. Верховинця, В. Винниченка, О. Духновича, Л. Костенко, І. Котляревського, М. Коцюбинського, П. Мирного, І. Сагач, П. Тичини, Лесі Українки, Ю. Федьковича, І. Франка, Я. Чепіги, С. Черкащеника, Т. Шевченка) та науковців (І. Зязюна, М. Лещенко, Т. Лубенця, А. Макаренка, Л. Масол, О. Рудницької, С. Русової, О. Савченко, Г. Сковороди, В. Сухомлинського).

Літературно-мистецький компонент у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів знаходить своє відображення у низці мовних дисциплін: сучасна українська мова, практикум із сучасної української мови, методика викладання української мови, розвиток зв'язного мовлення. У ході занять студенти отримують знання про літературний

жанр, про закономірності формування навичок читання, про можливості використання художньої літератури у навчально-виховному процесі, про вікові особливості та їх зв'язок із читацькими інтересами та можливостями дітей молодшого шкільного віку, про існування новітніх методик, пов'язаних із використанням художньої літератури, отримують необхідні уявлення про етапи розвитку навичок мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) за допомогою художньої літератури, загалом отримують необхідні знання з лінгвістичної теорії та продуктивних технологій навчання.

Курс «Світова література» дає виняткові можливості для формування світогляду молоді, морального та естетичного розвитку. Залучаючи студентів до найбільш високих досягнень світової літератури, учитель виховує загальну культуру, розвиває художньо-образне мислення, формує творчу особистість. Будь-який художній твір знайомить нас із життєвими орієнтирами героя. Прагнення і вчинки персонажів визначаються системою їх особистих цінностей. Озброюючи людину широким пізнанням світу і людини, література вступає у взаємодію з історією, суспільствознавством, образотворчим мистецтвом, музикою.

В. Сухомлинський у книжці «Сто порад вчителю» зазначає: «Кожному вчителю потрібно шукати у своєму предметі точки зіткнення з матеріалом інших предметів. Та найбільш глибокі зв'язки – я в цьому твердо переконаний – лежать не скільки в змісті фактичного матеріалу, скільки в характері розумової праці».

Виходячи з поставлених завдань проблеми інтегрованого підходу до викладання літератури (світової, дитячої, англійської, сучасної) у змісті професійної освіти майбутнього педагога можна зробити висновки: паралельне співіснування на одному занятті різних шарів матеріалу дозволяє зробити сучасний урок більш цікавим і змістовним, дає змогу урізноманітнити види діяльності студентів, емоційно залучити їх до вирішення поставлених перед ними завдань. Саме такий підхід сприяє розвитку аналітичних можливостей, винахідливості, спостережливості, активізує емоційну й логічну пам'ять, уяву, має високий виховний потенціал, допомагає перенести вже сформовані навички й уміння на нові сфери діяльності.

Проте істотно бракує студентам знань саме про закономірності створення власного художнього образу в процесі читання, що негативно позначається на наявності інтересу до подальшого самостійного читання літератури, до набуття певного читацького досвіду та формуванні естетичного смаку й естетичної позиції. Вважаємо, що майбутній учитель має отримувати задоволення від процесу читання, розумітися на літературі, бути обізнаним із сучасними методичними трендами, що є необхідною передумовою ефективного використання літературних першоджерел у подальшій професійній діяльності.

Процес створення художнього образу має свої особливості та розпочинається із сприймання художнього тексту.

Складний процес сприймання характеризується наявністю відповідних уявних асоціацій: «Складаючи невід'ємну частину творчості, асоціативність, яка породжує у людини процеси сугестії, невід'ємна від найважливіших функцій художньої творчості – пізнавальної, виховної, естетичної насолоди спілкування з твором» [5, с. 99]. Так, Тетяна Щербан пише: «Сугестивність як властивість художньо-образного мислення відрізняється від наукової творчості специфічною формою художньої образності. У процесі творчості асоціації матеріалізуються в художньому творі, впливають на сприймання, будять емоційну й інтелектуальну сприйнятливості, розвиваючи фантазію і уяву» [5, с. 99]. При чому асоціативний ряд буде абсолютно суб'єктивним і залежить від інтелектуального рівня, світогляду, загальної культури, емоційного світу. Створення художнього образу є спробою відтворення дійсності за кількома відомими умовами (фактами). Чим більшою є кількість умов – тим цікавішим і детальнішим є створений образ.

Жодний предмет навчальної програми не дає таких широких можливостей для пошуку міжпредметних зв'язків, як світова література, яка органічно поєднує слово, звук і колір, створює настрій, пробивається у свідомість тих учнів, які недостатньо сприймають словесні й логічні методи навчання на уроці і мають наочно-образний тип сприймання.

Сучасні технічні засоби уможливають використання науково-популярних, документальних фільмів, презентацій, просто ілюстрацій у ході вивчення літератури.

Так, інтерес до опрацювання творів Епохи Просвітництва значно зростає після візуалізації інформації про моду, звичаї, культурні реалії, панівні філософські ідеї того часу.

Наприклад, опрацювання твору К. Воннегута «Бойня номер п'ять, або Христовий похід дітей» варто розпочати із інформації про особливості останнього «Христового походу» та короткого геополітичного аналізу, переліку подій кінці Другої Світової Війни. Розповідь варто доповнити фото та відео хроніками військових дій та наслідків бомбардування Дрездена. Продуктивному створенню власних художніх образів сприятимуть окремі деталі про функціонування суспільства, культуру в 40-х роках минулого століття (можна використати відеозаписи популярних виконавців того часу: М. Рьокк, Р. Хейворт, Сестер Ендрюз, порівняти плакати, реклами популярних побутових товарів у різних країнах того часу). Можна також дібрати для перегляду навчальні фільми, присвячені особистості та творчості автора.

Варто врахувати, що на аудиторне опрацювання всіх цікавих джерел забракне часу. У статті «Взаємодія науки та освіти: pro et contra» О. Дубініна пише: «Під браком часу насамперед мається на увазі надзвичайно обмежений обсяг годин, що відводяться на літературознавчі дисципліни в університетській програмі. Як можна, скажімо, говорити про розширення канону і гетерогенність у рамках курсу, де на вивчення цілої епохи відводиться п'ять лекцій та п'ять семінарів? Але фраза «брак часу» має й інше розуміння – нестачу часу та сил щось змінювати у самих викладачів, чиє навантаження передбачає величезну кількість годин та часто різнорідних курсів» [7].

На тлі тотального скорочення годин на аудиторне вивчення літератури маємо не лише дати студенту для підготовки перелік сучасних наукових публікацій, а й перелік посилань на ресурси, що дозволять розширити світогляд, поглибити соціокультурний компонент фахової освіти, сприятимуть створенню власних художніх образів. З цією ж метою варто також стимулювати студентів до пошуку та презентації у ході практичного та семінарського заняття цікавих, маловідомих фактів із біографії письменника, історії написання твору тощо.

Цікаві факти із біографії автора стимулюють інтерес до дослідження його психо-емоційного стану, що уможливорює інтеграцію психології з вивченням літератури: «Необхідно позбутися упередження, що психологія не здатна серйозно допомогти вдосконалити аналіз літературного твору» [5, с. 98]. Читач суб'єктивізує усі отримані емоційно-естетичні враження, знаходить найбільш повну інформацію про суть, ідею художнього твору загалом.

Читання літератури є також продуктивним засобом стимуляції креативності. Так, німецький літературознавець В. Ізер уважає, що «література є необмеженим розгортанням уяви, через це заняття нею має бути подібним до тренінгу уяви» [3, с. 201]. Пошуки вчителем взаємовпливів між різними дисциплінами і видами мистецтв вчать відчувати прекрасне в усьому, збагачують лексичний запас, знайомлять із шедеврами світової літератури, розкривають творчі здібності, розширюють культурний світогляд, навчають головному – бути Людиною, бо як сказав німецький письменник і драматург Б.Брехт: «Усі види мистецтва служать найвеличнішому з мистецтв – мистецтву жити на землі».

Проведений аналіз показує, що змістовий компонент сучасної професійної підготовки педагогів створює необхідні умови для формування інтересу до подальшої роботи з літературними першоджерелами. Водночас досить висока консервативність змісту проаналізованих дисциплінарних блоків не відображує сучасних тенденцій у світовому освітньому просторі.

У цьому контексті О. Дубініна зазначає: «Ясна річ, вивчення літератури в її взаємодії з іншими видами мистецтва, а також іншими сферами людського знання – як філософія, історія, суспільні та природничі науки, релігія тощо – видається надзвичайно привабливим та актуальним. Але тут не можна не зазначити, що такий узагальнений погляд передбачає наявність серйозних знань у різних галузях. А це своєю чергою вимагає введення чи розширення в межах університетської програми цілого спектра суміжних дисциплін, як, скажімо, культурології, мистецтвознавства, релігієзнавства, історії тощо» [7].

Кінцевий результат реалізації інтегрованої освіти – підвищення рівня внутрішньої вмотивованості навчання, розвиток самостійності, зростання впевненості у своїх силах, достатне

оволодіння навчальними вміннями і навичками, підвищення успішності. Використання міжпредметних зв'язків на уроках світової літератури дозволяє здійснювати діалог культур, сприяє збереженню традицій і наступності поколінь. Викладач і студент за умов такої діяльності перебувають у постійній взаємодії; вивчення матеріалу через спільні методи і прийоми організації урочного й позаурочного простору в системі робить їх співучасниками загального історико-культурного процесу.

Але майбутнім педагогам бракує знань для ефективної реалізації інтегрованого підходу до використання художньої літератури у навчально-виховному процесі. Майбутнім педагогам також бракує вмінь формування власного художнього образу в процесі читання літературного першоджерела.

Саме тому наше дослідження не є вичерпним і залишає широкий простір для подальшого пошуку сучасних підходів, які б стимулювали інтерес до читання шляхом залучення новітніх джерел отримання інформації та враховували б інтегративний підхід до добору та опрацювання літератури (дитячої, сучасної, іншомовної) в умовах сучасної вітчизняної професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Белкіна Є. Від подиву до творчості. Естетичне виховання дітей засобами образотворчого мистецтва / Є. Белкіна. // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 12-18.
2. Гречушкіна Г. Статус міжпредметних зв'язків у системі сучасної освіти. / Г. Гречушкіна // Зарубіжна література (Шкільний світ). – 2009. – №21/24. – С. 16-17.
3. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблем педагогічної майстерності / Марія Петрівна Лещенко. – Київ : АСМІ, 2003. – 304 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. 5-11 класи. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – с. 240
5. Щербан Т. Сугестивність художнього образу / Т. Щербан // Педагогіка і психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – 2004. – № 1. – С. 98-103.
6. Spivak G. Ch. Death of a Discipline / Gayatri Chakravorty Spivak – New York: Columbia University Press, 2003.
7. <http://thebridge-moet.org/pro-et-contra/>

The article describes an integrative approach to teaching world literature in higher education pedagogy. The authors underline that it is important not only to introduce integrative approach in the classroom for world literary classics, but also to teach future teachers to use this approach while working at school. It is important to use all possible sources of a different perception of literary material: cinema, painting, music, documentary evidence of a specific historical time, elements of other disciplines, the impact on audio-and visual-comprehension. The study has solved the following tasks: a substantial component of professional preparation of future teacher in the context of using art primary sources has been analyzed; the connection between the ability to form their own artistic images and interests in reading literary primary source has been revealed; features of the practical realization of interdisciplinary links in the teaching of literature as a component of professional education of future teachers has been marked.

We believe that the integration of the study of literary sources, with information on history, cultural studies, ethnography, psychology greatly stimulates the interest in the subject, to further independent reading of fiction for the purpose of obtaining aesthetic pleasure and self-improvement, it allows to enrich the socio-cultural component of professional education. The parallel coexistence of different layers of material in the same class to makes modern lesson more interesting and gives the opportunity to vary the kinds of students' activity, to involve them emotionally in solving their tasks. This approach contributes to the development of analytical capacity, creativity, observation, activates the emotional and logical memory, imagination, has a high educational potential, helping to transfer already formed skills in new areas of activity.

Key words: *modern literature, literature for children, encouraging of the interest in reading, psychologically-pedagogical potential of literature, professional education, art vision.*

УДК 81'27

Наталія Саєнко
Nataliia Saienko

КОРПУСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

CORPUS-RELATED TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGH TECHNICAL SCHOOL

Стаття висвітлює дидактичні можливості корпусної лінгвістики в іншомовній освіті студентів технічних спеціальностей. Розглядаються основні методи педагогічної корпусної лінгвістики; особливості лінгвістичного та інформаційного аналізів текстового матеріалу; навчальний потенціал прямого й опосередкованого підходів до використання корпусних даних; аналізується ефективність навчальних завдань на основі корпусів.

Ключові слова: корпусна лінгвістика, конкорданс, корпусний підхід, автентичні професійно-орієнтовані тексти, іншомовна компетентність, навчальна автономія.

Навчання іноземних мов студентів технічних спеціальностей на основі особистісно-орієнтованого підходу передбачає врахування низки особливостей студентів: рівень розвитку і пріоритетна ієрархія застосування власних когнітивних якостей, достатність і тип мотивації, особиста ціннісна парадигма, вихідний рівень іншомовної комунікативної компетентності, ступінь розвитку мовних і мовленнєвих здібностей тощо. З іншого боку індивідуалізація навчання вимагає врахування особливостей контингенту студентів у виборі форм навчання, прийомів, методів і технологій, які дозволяють мінімізувати труднощі навчання і підвищити інтерес до оволодіння мовою. В іншомовній освіті студентів комп'ютерних спеціальностей цілком природним буде широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій для автоматизованого пошуку інформації та обробки природної мови і фреймових технологій навчання, оскільки навички такої навчальної роботи зазнають постійного розвитку під час формування професійних діяльнісних компетентностей при опануванні фаховими дисциплінами [4]. Потужний потенціал у цьому аспекті має корпусний підхід (Corpus-Based Approach), базований на використанні теоретичних надбань і результатів експериментальних досліджень корпусної лінгвістики у навчанні іноземних мов студентів вищої технічної школи.

Корпусна лінгвістика як напрям прикладної лінгвістики започаткована у 60-ті роки минулого століття, особливо бурхливий розвиток отримала в останні 30 років завдяки широкій комп'ютеризації суспільства. Поєднання досліджень з лінгвістики, програмування, системного аналізу і дидактики логічно призвели до появи педагогічного напрямку корпусної лінгвістики, який наразі вважається одним із найбільш перспективних у навчанні іноземних мов студентів технічних і, в першу чергу, комп'ютерних спеціальностей, про що свідчить численна кількість досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (Simpson R., Mendis D., 2003; Bernardini S., 2004; Scott M., Tribble C., 2006; Brawn S., 2007; Johansson S., 2007; O'Keeffe, 2007; McCarthy M., 2008; Conrad S., Biber D., 2009; Reppen R., 2010; Flowerdew L., 2012; Шаламова Н.Н., Фильченко А.Ю., 2004; Мустайоки А., 2007; Толстовка Т.В., 2008; Гвишиани Н.Б., 2008; Камшилова О.Н., Колина М.В., 2008; Сысоев П.В., 2010; Мордовин А.Ю., 2012; Квашенина О.С., 2013; Лесная М.И., 2014; Горина О.Г., 2014 та ін.).

Теоретичні й експериментальні дослідження в галузі дидактичної корпусної лінгвістики свідчать про потужний потенціал корпусного підходу до формування іншомовної компетентності студентів, проте впровадження здобутків науковців у практику викладання мов гальмується через низку чинників. У першу чергу, до таких причин належить недостатня

інформованість викладачів, відсутність навичок роботи з корпусами, несформованість умінь методичної обробки корпусних даних і укладання конкордансів, невисокий рівень практичного володіння комп'ютерними технологіями, недостатня вмотивованість [5; 6]. Така ситуація є типовою для впровадження будь-якого інноваційного підходу до навчання, оскільки в переважній більшості випадків ознайомленню з такими методами не приділяється належної уваги у навчанні майбутніх викладачів іноземних мов на педагогічних факультетах, недостатня обізнаність і відкритість до сучасних технологій навчання, яких є однією з відомих вад вітчизняної освіти. Ширшому впровадженню і популяризації корпусного підходу в іншомовному навчанні студентів технічних спеціальностей сприяють тематичні науково-методичні конференції, які поряд із європейськими конференціями TaLK (Conference on Teaching and Language Corpora) проводяться в Національному Технічному Університеті України «Київський політехнічний інститут».

Відомо, що завдання корпусної лінгвістики як напряму прикладної лінгвістики полягає у створенні корпусів текстів, їх обробці відповідно до конкретного цілепризначення і використання для вирішення лінгвістичних і позалінгвістичних задач. На основі здобутків галузей, пов'язаних з автоматичною обробкою і розумінням тексту, векторне спрямування траєкторій досліджень корпусної лінгвістики і їх практичне застосування визначається двома видами аналізу тексту:

а) лінгвістичний аналіз, який дає змогу здійснити інтерпретацію тексту, виявити його сенс з урахуванням контексту, підтексту і конотацій; провести добір прикладів для ілюстрації певних мовних явищ та уточнення діапазону й особливостей вживання обраних лексичних одиниць, підтвердити лінгвістичні правила даної мови. Вдосконаленню процедур лінгвістичного аналізу сприяє спеціальна розмітка або анотація тексту, яка здійснюється спеціальними комп'ютерними програмами, наприклад, морфологічна і навіть повна синтаксична розмітка, продуктом якої виступають синтаксичні або глибоко анотовані корпуси у вигляді дерева залежностей. Така процедура аналізу широко використовувалась у лінгвістичних дослідженнях і раніше для опису відношень між мовними елементами, зокрема за допомогою графів, запозичених з математичної теорії графів, які наочно зображувались сукупністю точок – вузлів графів і ліній – дуг графів. Залежно від утворених фігур графи називають деревами, які можуть бути лінійними, ієрархічними або зірковими. Так, наприклад, синтаксичну структуру речення можна представити у вигляді дерева, яке дозволяє по-кроково показати напрям кожного синтаксичного зв'язку членів речення. В кожній парі одиниць елементи поділяються на головний і залежний, а дерево залежностей віддзеркалює усе розмаїття зв'язків. Такі дерева відносять до ієрархічних. Таким чином до компонентів, які входять у структури систем аналізу текстів, тобто лінгвістичних процесорів відносять: графематичний аналіз із константами у вигляді графематичних дескрипторів – лексичні одиниці, лексеми, формули, цифрові комплекси; морфологічний аналіз – проведення морфологічної інтерпретації лексичних одиниць тексту-першоджерела за допомогою констант – граем; синтаксичний аналіз – побудова дерева залежностей на рівні всього речення з використанням констант – назв відношень, наприклад, subj. – відношення між підметом і присудком, circ. – обставина часу, місця тощо; семантичний аналіз – побудова семантичного графу тексту. Особливість і певна обмеженість цього виду аналізу тексту полягає в його локальності, у виокремленому розгляді кожної текстової одиниці аналізу, що гальмує створення коректного машинного перекладу, оскільки не дає змогу врахувати під час інтерпретації тексту всю контекстну варіативність кожної фрази і виявити саме ту, яка адекватна даному контексту;

б) інформаційний аналіз тексту, на відміну від цього, сприймає текст як єдине ціле і здійснюється за допомогою інформаційно-пошукових систем на основі різних підходів до вивчення текстових матеріалів: методів аналітичної обробки мовних першоджерел і створення вторинного мовного продукту у вигляді рефератів, анотацій, критичних та інформаційних

оглядів; методів цільової трансформації першоджерел і дроблення їх на блоки, зручні для зберігання на комп'ютері; контент-аналізів опитувань, анкетувань; різноманітного кодування або індексації фактологічної інформації.

Теоретично ефективним шляхом наближення до створення якісного машинного перекладу може стати органічне поєднання лінгвістичного й інформаційного аналізу текстового матеріалу, що наразі не відбувається через недостатню вивченість можливостей інтегрування їхніх процедур, проте науковий пошук в цьому напрямі активно проводиться (Dan Sullivan, 2001; J.J. Hopfield, 1982; И.В. Бестужев-Лада, Г.А. Наместников, 2002; В.Ш. Рубашкин, 2010 та ін.).

Найбільш перспективними методами корпусної педагогіки для іншомовного навчання студентів технічних спеціальностей можна вважати текстові пошуки в масштабних корпусах (конкорданси), навчання на основі даних (data-driven learning DDL), методи обробки природної мови (natural language processing – NLP), автоматизований витяг інформації (information retrieval – IR) [7; 8]. У методичній літературі розрізняють два підходи до використання корпусних даних у навчальних цілях:

1. Прямий підхід (hands-on), який передбачає роботу студентів із корпусним програмним забезпеченням, що може викликати певні труднощі технічного й організаційного характеру – облаштування навчального середовища, рівень комп'ютерної грамотності, недостатня мотивація, відсутність навчальних навичок використання корпусних технологій тощо. Проте слід зазначити, що саме цей підхід лежить в основі головної мети навчання студентів: не тільки оволодіти іноземною мовою і мовленням, а сформувати навички і вміння навчальної діяльності, самостійного здобування знань, навчальної автономії, самовдосконалення інтелектуального і професійного впродовж усього життя. Студент повинен отримувати знання не в готовому вигляді, а через експериментальну дослідну діяльність робити власні відкриття в іноземній мові, формулювати свої висновки щодо різних аспектів мови, знаходити певні граматичні й лексичні закономірності, що забезпечить ґрунтовне засвоєння здобутих дослідницьким шляхом знань і розвиток комунікативної компетентності. Невичерпні можливості для цього має метод DDL «навчання на основі даних» або навчання, стимульоване і активізоване електронною інформацією, базоване на моделі «спостереження – гіпотеза – експеримент», яке спонукає студентів до оволодіння мовою через власні доведення і висновки в ході емпіричних досліджень великих масивів текстових зразків. Відомі переконливі результати використання методу DDL в індивідуалізованому навчанні англійської мови наукового спрямування (English for Academic Purposes), у лекційних курсах з граматики і лексики [7].

Роль викладача в такому навчанні зазнає змін і набуває рис організатора, консультанта, керівника науково-дослідної діяльності, який забезпечує належний і необхідний для цього контекст [5; 6]. На першу лінію навчального процесу виходить комп'ютер, але лише як знаряддя діяльності – незамінне, унікальне, проте все ж таки лише знаряддя або засіб, яке не замінює викладача, а виконує функції фасілітатора й інформатора (Т. Джонс, Дж. Ліч). Одночасно такий підхід висуває нові вимоги до викладачів іноземних мов, які працюють зі студентами технічних спеціальностей, щодо їх навчання і ширшого залучення до створення спеціалізованих тематичних корпусів текстів різних галузей і специфічних малих методично-орієнтованих мовних корпусів предметно-понятійного спрямування за аналогією з відомими корпусами різних регістрів, таких як Корпус професійної англійської мови (Corpus of Professional English), корпус англійської мови нафтової промисловості (Guangzhou Petroleum English Corpus) та ін. На основі корпусів викладачам бажано вміти укладати електронні конкорданси за допомогою спеціальних програм-конкордансерів у вигляді програмного забезпечення для роботи з текстом на виконання заданого пошуку і презентації результатів у конкретній визначеній формі. В такий спосіб можна укладати конкорданси в навчальних цілях на основі невеликих навчальних і автентичних фахових текстів, відібраних з урахуванням рівня іншомовної компетентності студентів, етапу навчання і тематичної узгодженості з програмою навчання. Робота такого

типу може стати елементом дослідницької діяльності студентів, що, з одного боку, сприяє підвищенню їх комунікативної компетентності, оскільки дає змогу опрацювати велику кількість сучасних мовленнєвих текстових зразків, а, з іншого боку, підвищує мотивацію й інтерес до навчання завдяки підкріплюючому ефекту швидкого результату власних досягнень у лінгвістичному аналізі мовних і мовленнєвих явищ. Укладені конкорданси можуть входити як важлива і цікава складова до Інтернет-підручників;

2) Опосередкований підхід (*hands-off*), при якому студенти працюють не з лінгвістичним корпусом, а з навчальним матеріалом, підготовленим і методично опрацьованим викладачем на базі корпусної інформації. Прямий підхід свідомого використання корпусних даних більш доречно застосовувати у навчанні іноземних мов студентів технічних, у першу чергу комп'ютерних, спеціальностей на завершальному етапі бакалаврату і в магістратурі, а також у самостійній дослідній роботі. Опосередковане використання корпусних даних має ширший діапазон застосування, оскільки може підвищувати ефективність іншомовної освіти будь-якого контингенту студентів на кожному етапі навчання. В першу чергу, це дозволяє подолати основні недоліки навчальних матеріалів – вітчизняних підручників і посібників, більшість з яких ілюстровані штучними прикладами, оскільки вони не є базованими на емпіричних методах відбору й аналізу мовного матеріалу, а відтак не можуть віддзеркалювати реальний природний стан мови, зокрема коректно визначати пріоритетні, типові для використання носіями мови на певному етапі суспільного розвитку, значення лексичних одиниць і граматичних конструкцій, що уможлиблюється лише корпусом розмовного аспекту мови [2, с. 57]. До того ж наявний конкорданс Національного корпусу англійської мови (*The Bank of English*), утворений для представлення мови не в навчальних, а комунікативних цілях, дає до 50 прикладів використання кожної лексичної одиниці, що дозволяє суттєво збагатити ілюстративну базу навчальних посібників [3]. Як результат, збільшується кількість друкованих матеріалів для навчання іноземної мови з позначкою *'corpus-based'*, тобто створених на основі мовних корпусів, тобто максимально наближених до реального спілкування.

У дослідженнях педагогічного застосування корпусної лінгвістики пропонують різні види завдань на основі корпусів, у яких більшу увагу приділено навчанню лексики й граматики. Особливо ефективним виявилось впровадження в іншомовне навчання конкордансів, оскільки вони мають пошукові механізми з використанням численних критеріїв, при цьому корпусом може виступати тематична добірка професійно-орієнтованих текстів або окремих текстовий фрагмент. Універсальність таких навчальних завдань дозволяє використовувати їх у різних форматах роботи: аудиторній, самостійній; груповій, парній, індивідуальній; контрольованій викладачем на занятті й інтерактивній в електронному режимі. Критичний аналіз і конкретизація сфер використання пропонованих у теоретичних роботах варіантів завдань (S. Bernardini, M. Barlow, M.И. Лесная, К.Ю. Ахметова, Л.К. Раицкая, О.Г. Горина та ін.) свідчать, що корпуси, попри всі їх широкі можливості, слід використовувати з урахуванням рівня мовної й комп'ютерної підготовки цільової аудиторії, етапу навчання і професійного спрямування, так, наприклад:

- за заданими викладачем критеріями студенти індивідуально або в групах з розподілом ролей здійснюють пошук і аналіз різних мовних явищ: а) на просунутому етапі навчання при введенні нової лексики після наведення дефініцій продуктивним буде вивчення прикладів з конкордансу для порівняння значень попереднього теоретичного обговорення і реального використання в реальному мовленні; б) на початковому етапі навчання завдання пошуку значення на основі найближчого контексту краще застосовувати лише для уточнення семантики мовних одиниць, які вже траплялися студентам, оскільки для зовсім незнайомих слів і лексично-граматичних одиниць ефективність може бути невисока;

- завдання відновити значення або конотацію пропущеного ключового слова за контекстом і на основі аналізу речення, для виконання якого наводяться декілька контекстів різного

характеру, які ілюструють широкий жанровий, стилістичний і понятійний спектр вживання певної лексичної одиниці, до складу якої може входити одне або декілька слів, що утворюють словосполучення або сталі вирази. Така діяльність характеризується високою продуктивністю лише на просунутих етапах навчання, коли студенти володіють іноземною мовою на рівні не нижче, ніж В 2 за ЗЄР;

- завдання вивчення полісемії слів, пошуку нових значень лексем і укладання словникової статті на основі корпусної вибірки будуть доречні для навчання філологів у межах поглибленого лексикологічного й лексикографічного аналізів і менш ефективні для формування іншомовної компетентності професійного спрямування студентів технічних спеціальностей, у навчанні яких враховуються принципи мінімальної достатності, практичної доцільності і, що найважливіше, комунікативності;

- завдання на порівняння літературної англійської мови і наукової, письмової й усної, а також контрастивний аналіз у лексико-граматичних дослідженнях, вивчення варіативності, семантичної акцентуації, культурних асоціацій тощо доречно буде використовувати в експериментальній роботі студентів, у тому числі під час написання кваліфікаційних робіт: курсових, бакалаврських, магістерських;

- завдання вивчення узгодження лексем, синонімії та виявлення відмінностей у використанні близьких за значенням слів бажано використовувати на просунутих етапах навчання за умови сформованого словникового запасу для корекції правильності мовлення, що може бути рекомендовано для включення в навчальні посібники для магістрів у межах курсу «Англійська для науковців»;

- завдання вивчення порядку слів може бути використано на всіх етапах навчання;

- найбільший потенціал серед пропонованих завдань незалежно від етапу навчання і контингенту студентів має аналіз особливостей використання граматичних структур, формулювання правил їх вживання за умови використання широких контекстів у вигляді цілісних письмових або аудіо текстів [1, с. 77], виконання вправ на основі конкордансів, що уможливорює ілюстрацію складності певних граматичних явищ.

Отже, експериментальне втілення дидактичних розробок корпусної лінгвістики в навчання іноземної мови професійного спрямування у вищій технічній школі свідчить про можливість і необхідність застосування елементів корпусного підходу на кожному етапі навчання. Обов'язкова умова продуктивності такого методу полягає у чіткому додержанні відповідності рівня володіння іноземною мовою студентами і рівня складності й характеру завдань. Найбільш широкий діапазон завдань доречно використовувати на завершальному етапі бакалаврату і в магістратурі. Необмежені можливості має корпусний підхід у науково-дослідній роботі студентів, особливо для проведення міждисциплінарних досліджень, які доводять ефективність поєднання лінгвістичної підготовки студентів технічних спеціальностей з фаховими знаннями.

Список використаних джерел

1. Лесная М.И. Использование лингвистических корпусов при обучении иностранным языкам: плюсы и минусы / М.И. Лесная // Матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. [«Інтелектуальні системи та прикладна лінгвістика»], (Харків, 17 квітня 2014 року). – Харків : Вид. НТУ «ХП», 2014. – С. 75-77.
2. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризованном языковом обучении / О.В. Нагель // Язык и культура. – №4. – Томск : Изд. ФГБ ОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», 2008. – С. 53-59.
3. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования : монография / Л.К. Раицкая // МГИМО. – Москва : Изд. МГИМО, 2007. – 192 с.

4. Саєнко Н.С. Інноваційні технології у навчанні іноземних мов професійного спрямування / Н.С. Саєнко // Збірник наукових праць «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки». – №18. – Харків : Вид. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – С. 213-221.
5. Саєнко Н.С. Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів / Н.С. Саєнко // Збірник наукових праць: Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – №17 (27). – Київ : Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 130-134.
6. Саєнко Н.С. Формування індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у вищій технічній школі / Н.С. Саєнко // Збірник наукових праць Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя «Наукові записки». – №9. – Ніжин : Вид. НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С. 136-139.
7. Johns T. Data-Driven Learning: the Perpetual Challenge // Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics / ed. by B. Kettemann, G. Marko. Amsterdam : Rodopi, 2002. – P. 107-117.
8. Reppen R. Using Corpora in the Language Classroom / Randi Reppen. New York : Cambridge University Press, 2010. – 118 p.

The article highlights theoretical importance and practical possibilities of didactic uses of text corpora in teaching foreign languages. Corpus linguistics as a part of applied linguistics has a strong potential in teaching, learning and research of languages and speech. The main methods of corpus linguistics such as information retrieval, data-driven learning, natural language processing and their application in educational process in technical universities are under consideration. The focus of the paper is on the types of text analyses which can be classified into two groups: linguistic analysis and information analysis. The combination of methods and integration of procedures of both analyses is believed to be an effective way to create a high-quality computer translation programme. The article also examines the two approaches of using corpora in educational purposes: hands-on and hands-off methods. Although hands-on or direct approach based on students' individual work with software has some technical and organizational difficulties it constitutes the greatest value for students being a means to establish facts of language independently and at the same time to develop skills and abilities of self-study and academic autonomy. Special attention is paid to the changing of teacher's role who becomes rather a consulter, organizer, scientific supervisor than a transmitter of knowledge. It challenges teachers to raise relevant competences including ability to form small Corpora of Professional English and electronic concordances with a help of special programs-concordancers which proved their high learning capacity. The emphasis in the article is put on hands-off or indirect approach to corpora use in language education. According to such corpus-based approach students deal not with linguistic corpora but with learning material methodically prepared and processed by a teacher on the basis of corpus information. Various educational tasks are presented and analyzed in terms of their effectiveness and relevance to students' level of language competence and learning objectives. Corpus technologies form an integral part of information-communication technologies and may be efficiently used in teaching foreign languages as well as in methodical work and linguistic research.

Key words: corpus linguistics, concordance, corpus-based approach, authentic professional texts, language competences, academic autonomy.

УДК 378 (44)

Ілона Сіліванова

Ilona Silivanova

ДІЯЛЬНІСТЬ ФРАНЦУЗЬКИХ НАЦІОНАЛЬНИХ АГЕНЦІЙ, ЦЕНТРІВ І ВІДДІЛІВ ІЗ ПИТАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

THE FRENCH NATIONAL AGENCIES, CENTRES AND DEPARTMENTS PROMOTING HIGHER EDUCATION AND ACADEMIC MOBILITY

Стаття присвячена проблемі діяльності національних агенцій, центрів та відділів, що регулюють процеси у сфері освітніх послуг транснаціональної спрямованості у Франції. Досліджено історію їх виникнення, загальну структуру, основні напрями діяльності та функції. Встановлено, що в процес реалізації державної інформаційної політики Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності залучені агенції, які умовно можна розділити за масштабом впливу на зовнішні і внутрішні.

Ключові слова: міжнародна академічна мобільність, агенції з питань вищої освіти, мобільний студент.

Світові тенденції глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти спонукають національні уряди багатьох європейських країн покращувати наявні механізми залучення іноземних студентів до навчання. Одним із таких механізмів є модернізація агенцій з питань вищої освіти та академічної мобільності. Реалізація урядом Франції політики оптимізації роботи вищезгаданих агенцій заслуговує особливої уваги, зважаючи на індекс зростання вхідної студентської мобільності у цій країні. Реструктуризація наявних агенцій, центрів і відділів з питань вищої освіти та академічної мобільності у Франції сприяла вдосконаленню умов прийому та підвищення рівня престижності французьких університетів у світі [2, с. 153; 1, с. 5].

За останні десятиліття стратегічні та тактичні завдання організацій у галузі вищої освіти на міжнародному, європейському і національному рівнях проаналізували українські науковці І. Татомир, С. Вербицька, Л. Семів, І. Ходикіна. У своїх дослідженнях місце і функції служб, що сприяють розвитку транснаціональної освіти в умовах глобалізації розглядали такі іноземні вчені, як Д. Арсенєва та А. Алексанкова, В. Чистохвалов та В. Філіппов, О. Філіпетті, І. Бертонсіні, І. Ференц, Б. Вехтер.

З огляду на те, що питання діяльності національних французьких агенцій, центрів і відділів з питань вищої освіти та академічної мобільності розглядалось вітчизняними дослідниками лише фрагментарно, метою статті є дослідження історії їх виникнення, аналіз загальної структури, основних напрямів діяльності та функцій.

Ефективним інструментом розширення міжнародної академічної мобільності є продумана інформаційна й освітня політика. У процес реалізації державної інформаційної політики Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності залучені агенції, які умовно можна розділити за масштабом впливу на зовнішні і внутрішні. За підтримки посольств Франції за кордоном, на міжнародній арені свою діяльність здійснюють Кампус Франс (Campus France) та Французький інститут (Institut Français). На національному рівні практичне втілення політики уряду щодо просування вищої освіти Франції і прийому міжнародних мобільних студентів входить до компетенції Міжнародного центру педагогічних досліджень (CIEP –

Centre international d'études pédagogiques), Національного/Регіонального центру університетських і шкільних справ (CNOUS/CROUS – Centre national/régional des œuvres universitaires et scolaires), Відділу прийому міжнародних мобільних студентів (SAEE – Service d'Accueil des Étudiants Étrangers,) та університетських відділів міжнародних зв'язків (SRI – Service des Relations Internationales) [6, с. 9].

Французькі агенції з питань вищої освіти та міжнародної академічної мобільності, що функціонують на наднаціональному рівні, перебувають під контролем Міністерства закордонних справ. Міністерство закордонних справ та міжнародного розвитку є основним органом державного управління Франції у сфері зовнішніх відносин. Міністерство має декілька підрозділів, а саме: Генеральна дирекція з питань безпеки та політики, Дирекція з питань співпраці з Європейським Союзом, Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства, Генеральна дирекція з управління та модернізації, Дирекція з питань підтримки французьких громадян за кордоном і консульського управління та інші [8].

Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства – це підрозділ, що визначає і реалізує спільно з зацікавленими управліннями в економічній і соціальній сферах політику щодо міжнародних та міжурядових організацій. Підрозділ бере безпосередню участь у розширенні міжнародного співробітництва в галузі управління та регулює міжнародні економічні і фінансові питання. Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства визначає політику Міністерства закордонних справ та міжнародного розвитку Франції в галузі глобальних суспільних благ. Підрозділ працює над підвищенням привабливості території Франції, сприяє розвитку академічного і наукового співробітництва, та, найголовніше, заохочує навчання або стажування мобільних студентів і дослідників у Франції. Вищезазначений відділ відповідає за проведення культурних та мистецьких заходів в іноземних країнах, а також викладання французької мови за кордоном. Очільник Генеральної дирекції з питань глобалізації, розвитку і партнерства підтримує дії уряду, спрямовані на поширення французької мови та франкомовної культури у світі, мобілізує мережу посольств і агенцій Франції за кордоном з глобальних питань.

Генеральна дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства бере на себе відповідальність за бюджетні програми міжнародного співробітництва та необхідні для цього фінансові ресурси. Саме цей підрозділ Міністерства закордонних справ Франції контролює міжнародну політику неурядових організацій за кордоном та підтримує діяльність місцевих органів влади у рамках децентралізованого співробітництва. Від імені Міністерства закордонних справ та міжнародного розвитку Франції, Дирекція з питань глобалізації, розвитку і партнерства здійснює постійний контроль за діяльністю агенцій-операторів французького міжнародного співробітництва та ретельно розробляє їх політику за допомогою суспільства.

Головними операторами Міністерства закордонних справ Франції та його структурного підрозділу Генеральної дирекції з питань глобалізації, розвитку і партнерства є Агенція з французької освіти за кордоном (AEFE – Agence pour l'enseignement français à l'étranger), Французька агенція розвитку (AFD – Agence Française de Développement), Кампус Франс (Campus France), Французький інститут (Institut Français), Французька агенція з питань співпраці зі ЗМІ (CFI – Agence française de coopération médias), Мережа центрів медичної підтримки (ESTHER – Ensemble pour une Solidarité Thérapeutique Hospitalière en Réseau), Французька міжнародна експертиза (FEI – France expertise internationale), Благодійний фонд Франції: обміни та міжнародна солідарність (France Volontaires: Échanges et solidarité internationale), Французька агенція з розвитку туризму (Atout France). Відділ з питань університетської, культурної і наукової співпраці, що є підрозділом Генеральної дирекції з питань глобалізації, розвитку і партнерства координує роботу агенцій-операторів з питань навчання, виховання та вищої освіти за кордоном. До таких операторів належать Французький інститут, Кампус Франс і Агенція з французької освіти за кордоном.

Основною агенцією культурно-просвітницької дипломатії Міністерства закордонних справ Франції є Французький інститут. Місією Французького інституту є популяризація

системи вищої світи, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно та загальної інформації про Францію [9]. Необхідно зазначити, що Французький інститут виступає рекрутинговою агенцією, що генерує інтерес учнів та студентів до навчання у Франції. Основними напрямками діяльності таких осередків є: 1) сприяння міжнародним обмінам художніми виставками; 2) поширення кінематографічної спадщини та аудіовізуальних засобів масової інформації; 3) розвиток культурного діалогу шляхом організації «Сезонів», «Років», «Тижнів» французької мови та культури у Франції і за кордоном; 4) заохочення членів Французького інституту до міжнародної мобільності; 5) координація та стимулювання співпраці з французькими громадами за кордоном; 6) сприяння культурному розмаїттю у Європі через програми європейського багатостороннього партнерства; 7) організація курсів французької мови; 8) інформування громадськості щодо організації навчання у французьких вищих навчальних закладах, студентське життя, складання іспитів за програмами DELF, DALF [7].

Історія створення Французького інституту сягає 1922 року. Французька асоціація розвитку та мистецьких обмінів (AFEEA – Association française d'expansion et d'échanges artistiques) стала праобразом майбутньої Французької асоціації мистецької діяльності (AFAA – Association française d'action artistique), яка згуртувала осіб, зацікавлених у просуванні французької мови і культури у світі. Активізацію інтелектуального і культурного обміну можна спостерігати з ХХ століття. Новий імпульс активності розпочався з заснування асоціації КультурФранс (CulturesFrance), що об'єднала Французьку асоціацію мистецької діяльності та Асоціацію з розповсюдження французької літератури (ADPF – Association pour la diffusion de la pensée française). Французький інститут замінив КультурФранс у січні 2011 року як установа комерційного значення.

Французький Інститут тісно співпрацює з агенцією Кампюс Франс, яка виникла у 2010 році. Агенція Кампюс Франс перебуває під подвійним контролем, адже була створена Міністерством закордонних справ та Міністерством національної освіти Франції з метою поширення знань про французьку систему вищої освіти і стипендіальні програми. Кампюс Франс або Національна агенція з питань вищої освіти Франції інформує іноземних студентів на всіх етапах їхньої підготовки до навчання (від розробки навчального проекту до фінансування перебування учасника мобільності у французькому університеті).

Кампюс Франс є установою комерційного значення, що утворилася після злиття асоціації Ежід (Association Egide 1991 р. засн.), агенції ЕдюФранс (Agence EduFrance 1998 р. засн.), Центрів з навчання у Франції (CEF – Centres pour les Études en France 2005 р. засн.) та перейняла на себе завдання відділу міжнародних справ Національного центру університетських та шкільних справ. Створення Центрів з навчання у Франції було анонсовано після проведення Міжурядового семінару з привабливості Франції у 2005 році, що мав на меті максимізувати залучення студентів до культурного, політичного та економічного життя Франції. У січні 2007 року Центри з навчання у Франції об'єдналися з агенціями «ЕдюФранс», щоб стати єдиною організацією з допомоги міжнародним мобільним студентам. Однак, якщо агенція ЕдюФранс цілком інтегрувалася у Кампюс Франс, то Центри з навчання у Франції продовжують існувати у 33 країнах Північної Америки (США, Мексика), Південної Америки (Чілі, Бразилія, Перу, Аргентина), Африки (Мадагаскар, Буркіна Фасо, Марокко, Туніс), Азії (Південна Корея, Росія, Індія, В'єтнам), де студенти повинні здійснити онлайн реєстрацію на сайті Кампюс Франс. Попередня процедура реєстрації збереглася у країнах, громадянам яких необхідно отримувати візу для в'їзду на територію Франції [3].

Для того, щоб покращити співпрацю представництв Кампюс Франс за кордоном і закріпити дії агенції у напрямі підвищення привабливості Франції серед міжнародних мобільних студентів та науковців, у 2014 році Кампюс Франс здійснив реформування управлінського апарату. Нова схема управління структурована навколо 4 блоків, а саме: географічна координація, зовнішні та інституційні відносини, прийом і студентське життя, служба підтримки.

Відділ географічної координації погоджує роботу агенції Кампюс Франс у п'яти географічних зонах (Середній Схід, Азія, Африка, Європа, Америка) і включає відділ навчальних

та академічних методів і відділ підтримки офісів Кампюс Франс. Директор Відділу географічної координації є також відповідальним за якість програм академічної мобільності. Відділ зовнішніх та інституційних відносин співпрацює з вищими навчальними закладами та членами Форуму Кампюс Франс. Більше того, Відділ підтримує відносини з подібними європейськими організаціями, а саме Європейською комісією та міжнародними кредиторами. Основними завданнями Відділу з питань прийому і студентського життя є розробка і впровадження сучасних ефективних механізмів залучення міжнародних мобільних студентів, підвищення привабливості території Франції за кордоном, сприяння встановленню товариських стосунків між студентами. Відділ об'єднує службу прийому студентів і нарахування виплат для стипендіатів, службу житла та координує роботу регіональних делегацій.

Основними функціями Національної агенції з питань вищої освіти Франції за кордоном є: 1) розповсюдження інформації про систему вищої освіти Франції та можливості інтеграції до цієї системи; 2) роз'яснення мобільним студентам і науковцям щодо відкриття візи, пошуку житла, вибору освітньої програми; 3) консультування щодо стипендій, стажувань, програм індивідуальної та групової мобільності; 4) надання допомоги французьким закладам вищої та середньої освіти в їх міжнародному розвитку шляхом розміщення інформації про навчальні пропозиції для мобільних студентів на Форумі Кампюс Франс; 5) публікація соціологічних досліджень на тему студентської мобільності у світі; 6) керування мережею асоціацій колишніх випускників французьких університетів; 7) організація курсів французької мови та культури в офісах Кампюс Франс. Найбільша кількість Кампюс Франс було засновано в основних країнах-імпортерах мобільних студентів, а саме: Алжирі, Китаї, Індії, Греції, Мексиці, Росії, Туреччині. На сьогодні у світі існує понад 210 порталів та філій Кампюс Франс у 116 країнах світу.

Агенція Кампюс Франс активно працює в режимі онлайн. На сайтах можна знайти не лише загальні відомості про французьку вищу освіту, вимоги до знання французької мови, дізнатися про освітні програми як французькою, так і англійською мовою в університетах Франції, але й створити особистий кабінет. Автентифікувавшись, студенти одержують відповіді на питання, пов'язані з забезпеченням житла, соціальним страхуванням, відкриттям візи, оформленням документів та отримують листи з оновленою інформацією про стипендіальні програми французького уряду.

Крім інформаційно-рекрутингових агенцій типу Кампюс Франс та Французьких інститутів, що діють за кордоном, у Франції свою діяльність здійснюють Міжнародний центр педагогічних досліджень, Національний/Регіональний центр університетських та шкільних справ. Вищезгадані організації були створені у 1945 та 1955 роках і функціонують під керівництвом Міністерства національної освіти та досліджень Франції. Міжнародний центр педагогічних досліджень реалізує свою діяльність у мовному та освітньому напрямках, а саме: підтримує викладання і поширення французької мови за кордоном; приймає іспити та видає сертифікати, що підтверджують рівень володіння французькою мовою; підтримує якість і контролює рівень викладання французької як іноземної мови у спеціалізованих мовних школах та центрах у Франції. Центри також координують програми мобільності для викладачів французької мови [4].

Міжнародний центр педагогічних досліджень залучений до процесу міжнародної мобільності в галузі освіти через керівництво Національним інформаційним центром з академічного визнання та мобільності у Франції (NARIC – National Academic Recognition Information Centre France). Національний інформаційний центр з академічного визнання та мобільності у Франції співпрацює з Європейською мережею інформаційних центрів (ENIC – European Network of Information Centres) та здійснює нострифікацію дипломів міжнародних мобільних студентів, що бажають продовжувати навчання або здійснювати професійну діяльність у Франції.

Головною метою Національного центру університетських та шкільних справ є здійснення діяльності, спрямованої на надання допомоги французьким і міжнародним мобільним студентам у вирішенні питань з працевлаштування і проживання. Національний центр університетських та шкільних справ, 28 регіональних та 16 місцевих центрів об'єднані в

єдину мережу, що ознайомлюють студентів із пропозиціями роботодавців, здійснюють ремонт наявних і облаштування нових студентських гуртожитків, призначають соціальні стипендії.

Центри у межах своїх повноважень також організують різні культурно-масові заходи для студентів, забезпечують харчування і контролюють цінову політику у студентських їдальнях. Щороку, за підтримки Міністерства закордонних справ, Національний центр університетських та шкільних справ публікує довідник «Я їду до Франції» з інформацією щодо особливостей навчання та перебування в країні.

Практичну допомогу під час перебування мобільних студентів у Франції надають Відділи з прийому міжнародних мобільних студентів. Такі служби існують у всіх основних містах-провайдерах вищої освіти: Анже, Безансоні, Бресті, Бордо, Кретеї, Греноблі, Ліможі, Ліоні, Нанті, Ренні, Руані, Страсбурзі. Проте у кожному з цих міст назви служб з прийому міжнародних студентів можуть відрізнятися. Так, у Безансоні та Страсбурзі – це Будинок Студентів, у Бресті і Ренні – Центр міжнародної мобільності, у Нанті – Агенція обмінів і Франкофонії [3]. Вищезгадані відділи можуть функціонувати один-два місяці у вересні-жовтні або впродовж усього навчального року. У Відділах з прийому міжнародних студентів можна одночасно заповнити досье для проходження співбесіди у Французькому бюро імміграції та інтеграції (OFII – Office français de l'immigration et de l'intégration) з метою підтвердження візи на довготермінове перебування і подати документи у Касу сімейної допомоги (CAF – Caisse d'allocation familiale) для отримання житлової субсидії. Додатково іноземні студенти можуть отримати інформацію про можливості працевлаштування, студентське соціальне страхування або інше альтернативне соціальне забезпечення, проїзні квитки, рахунки в банку, навчальні стипендії, харчування, психолого-педагогічну підтримку, студентський відпочинок та загалом про мобільність студентів до Франції [10]. Щоправда, перелік послуг може змінюватися та доповнюватися залежно від міста. Найбільший спектр послуг для міжнародних мобільних студентів надається у столиці Франції, що посідає перше місце в рейтингу 50-ти найкращих університетських міст світу відповідно до дослідження, проведеного британською компанією Quacquarelli Symonds у 2014 р. [3].

Політика уряду Франції з питань міжнародної академічної мобільності також реалізується Відділом міжнародних зв'язків кожного французького університету. Відділи міжнародних зв'язків відповідають за престиж свого університету на наднаціональному рівні, поширення інформації про доступні міжнародні обмінні програми серед світової університетської спільноти, підписання двосторонніх конвенцій з вищими навчальними закладами за кордоном. Головними напрямками діяльності Відділів міжнародного співробітництва у Франції є забезпечення прийому, інтеграція та надання інформації по прибуттю міжнародних мобільних студентів в університет. До прикладу, відділи організують курси вивчення французької мови для мобільних студентів, допомагають з вибором навчальних дисциплін, виготовляють студентські квитки.

Необхідно зазначити, що процес розробки і реалізації національної освітньої політики Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності знаходиться у компетенції двох відомств, а саме: Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку та Міністерства національної освіти і наукових досліджень. Завдяки реструктуризації та модернізації наявні агенції, центри, відділи з питань вищої освіти й академічної мобільності стали більш впливовими регуляторами та інтенсифікаторами міжнародних академічних зв'язків. Вони виконують консультативну, інформаційну, організаційну, аналітичну, соціальну та координаційну функції. Співробітники інформаційно-рекрутингових агенцій Франції з питань вищої освіти та академічної мобільності надають рекомендації навчальним підрозділам, науково-педагогічним та адміністративним працівникам щодо розширення міжнародної академічної співпраці; сповіщають потенційних студентів про освітні програми, проекти, систему вищої освіти Франції; організують курси з вивчення французької мови і культури, приймають екзамени за програмами DELF, DALF; аналізують статистичні дані про стан розвитку мобільності та кількість

мобільних студентів у регіонах Франції; призначають соціальні стипендії і виділяють кошти на ремонт студентських гуртожитків, проведення культурно-масових заходів, харчування у студентських їдальнях; керують мережею асоціацій колишніх випускників французьких університетів. Отже, індивідуальний підхід французьких національних агенцій, центрів, відділів з питань вищої освіти та академічної мобільності допомагають Франції залишатися лідером за кількісним показником студентської мобільності з одним із найвищих індексів її зростання у світі.

Перспективу подальших наукових розвідок у цій сфері вбачаємо в аналізі діяльності європейських і міжнародних організацій з питань вищої освіти та визначенні тенденцій розвитку міжнародної академічної мобільності студентів у Франції та світі.

Список використаних джерел

1. Организация международной деятельности вуза / Под ред. Д.Г. Арсеньева, А.М. Алексанкова : Учеб. пособие. СПб. : Изд-во политехн. ун-та, 2008. – 165 с. / Orhanyzatsyia mezhdunarodnoi deiatelnosti vuza
2. Татомир І.Л. Роль міжнародних інституцій у забезпеченні якості вищої освіти [Електронний ресурс] / І.Л. Татомир // Глобальні та національні проблеми економіки : Електронне наукове фахове видання Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. – 2014. – Випуск 2. – С. 153. – 158. – Режим доступу: <http://global-national.in.ua/vipusk-1-2014>.
3. Campus France. Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale. Режим доступу: <http://www.campusfrance.org/fr/> / Campus France. The French national agency for the promotion of higher education, international student services, and international mobility. Access mode: <http://www.campusfrance.org/fr/>. [In French]
4. CIEP – Centre international d'études pédagogiques. Режим доступу: <http://www.ciep.fr/> / The International Centre for Pedagogical Studies. Access mode: <http://www.ciep.fr/>. [In French]
5. CNOUS – Centre national des œuvres universitaires et scolaires. Режим доступу: <http://www.cnous.fr/> / The National/Regional Centre for Pedagogical Studies for University and School Affairs. Access mode: <http://www.cnous.fr/>. [In French]
6. Encourager la mobilité des jeunes en Europe. / Bertoincini Yves. Rapports et documents du Centre d'analyse stratégique. № 15. – Paris: La Documentation française. – 2008. Режим доступу: <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/autres/encourager-la-mobilite-des-jeunes-en-europe-2368569/> / Encouraging youth mobility in Europe. / Yves Bertoincini. Access mode: <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/autres/encourager-la-mobilite-des-jeunes-en-europe-2368569/>. [In French]
7. Institut français. Режим доступу: <http://www.institutfrancais.com/fr/> / French Institute. Access mode: <http://www.institutfrancais.com/fr/>. [In French]
8. Le site officiel de l'administration française. Режим доступу: <https://www.service-public.fr/> / The official website of the French administration. Access mode: <https://www.service-public.fr/>. [In French]
9. Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. Режим доступу: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/> / The French Ministry of Foreign Affairs and International Development. Access mode: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>. [In French]
10. SAEF – Service d'Accueil des Étudiants Étrangers. Режим доступу: <http://www.ciup.fr/saeef/> / The Reception Service for Foreign Students. Access mode: <http://www.ciup.fr/saeef/> [In French]

Globalization tendencies in the field of higher education induce national governments of many European countries to introduce changes to the traditional patterns, means and methods of international student mobility. French politics of international academic mobility deserves specific attention in view of the increasing inbound mobility rate in the country. The article that is presented deals with the structural and operational analysis of the French national agencies, centres and departments involved in promoting higher education and academic mobility. Their restructuring and merging contributed to the improvement of the reception conditions and the increase in the number of services proposed by the higher education

institutions in France. What is more, the reorganization of these institutions led to the increase in the number of their functions. The main functions which should be cited in this connection are advisory, informative, organisational, analytical, social and coordinative.

The findings show that transnational projects and activities in the field of higher education services are implemented by the operators of the French Ministry of Foreign Affairs and International Development and the French Ministry of Higher Education and Research. Thorough examination of the main French agencies promoting higher education and international student mobility gives us the possibility to conclude that among them the most important are French Institute (French: Institut Français), Campus France, The International Centre for Pedagogical Studies (French: Centre international d'études pédagogiques), The National/Regional Centre for Pedagogical Studies for University and School Affairs (French: Centre national/régional des œuvres universitaires et scolaires) and The Reception Service for Foreign Students (French: Service d'Accueil des Étudiants Étrangers).

Key words: *international academic mobility, agencies for the promotion of higher education and international mobility, mobile student.*

УДК 373.3.015.31:7

Лариса Ткаченко
Larysa Tkachenko

ЗАСТОСУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СЛОВЕСНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА РОЗВАГ (НА ПРИКЛАДІ ВІРШОВАНОЇ ТВОРЧОСТІ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ)

THE USE OF AESTHETIC WORD GAME IN LEARNING AND ENTERTAINMENT (ON THE EXAMPLE OF POETIC WORKS OF MARIKA PIDHIRYANKA)

У статті розглядаються можливості застосування естетичної словесної гри в процесі навчання та розваг. Виокремлено її цінності та навчальну спрямованість. Розглянуто різноманітні ігрові художні прийоми, визначено основні жанри та жанрові різновиди. З'ясовано, що ігрова діяльність є могутнім чинником естетичного виховання молодших школярів.

Ключові слова: *гра, естетична словесна гра, ігрова діяльність, навчання, розваги, молодші школярі, вид активності.*

На сучасному етапі розвитку української державності, докорінного реформування вітчизняної освітньої системи актуальності набуває проблема відродження культурного й духовно-творчого потенціалу українського народу. Значну роль у цьому процесі відіграє естетичне виховання молоді, оскільки воно сприяє засвоєнню, збереженню та збагаченню національних культурних традицій і загальнолюдських цінностей.

Розпочинати естетичне виховання особистості необхідно в дошкільному та молодшому шкільному віці, оскільки саме цей період є базовим для формування в людині сприймання прекрасного в навколишньому світі та мистецтві, виховання в особистості естетичних смаків, потреб і розвитку її естетичних почуттів, уявлень, художньо-творчих здібностей.

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що останнім часом значно підвищився інтерес вітчизняних і зарубіжних учених до питань естетичного виховання молодого покоління, у тому числі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що є свідченням актуальності зазначеної проблеми. Основними напрямками дослідження цієї проблеми є: визначення завдань, принципів, змісту естетичного виховання (В. Бутенко, І. Зязюн, Л. Масол, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Рудницька, Т. Смирнова, Г. Шевченко та ін.); вивчення форм, методів і засобів естетичного виховання особистості (Е. Белкіна, А. Богуш, Н. Бонда-

ренко, Н. Гавриш, Л. Косачова, В. Котляр, Г. Марочко, Т. Науменко, В. Пабат, Н. Фоломєєва, Л. Хлебнікова та ін.) [4, с. 3].

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини досліджували Є. Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини).

Традиція опікування патріотичним, морально-етичним, естетичним вихованням молодого покоління була важливою для художників слова, які прагнули збереження і розвитку нації. На початку ХХ століття для дітей писали такі поети, як М. Вороний, О. Олесь, М. Підгірянка, О. Романова, У. Кравченко, Дніпрова Чайка, В. Лебедова та ін.

Метою статті є виявлення можливостей застосування естетичної словесної гри в процесі навчання та розваг (на прикладі віршованої творчості Марійки Підгірянки).

Прагнення митців слова початку ХХ століття виховати українську дитину в національному та християнському дусі зреалізоване у віршованих творах високої духовності, які нерідко можна вважати не тільки художніми, а й педагогічними.

Марійка Підгірянка – передовсім дитяча письменниця, яка у своїх творах навчає, виховує, передає національну звичаєвість, естетизує свідомість дитини; її художній світ населений українською малечею і діалогічно відкритий до особистісного світу кожного реципієнта.

Навчальна спрямованість притаманна багатьом віршам Марійки Підгірянки. Естетична гра не тільки супроводжує реалізацію навчального завдання, поставленого авторкою, а й має самоцінне значення, мистецьке у поезії для дітей невідокремлюване від дидактичного. Ці два чинники існують у єдності і взаємозв'язку: дидактичне не сприйметься дитиною без художнього цікавого вираження, суто мистецьке буде мало зрозумілим і не розкриє свого естетичного потенціалу без прозорого для малого читача змісту. Марійка Підгірянка була майстринею поєднання дидактичного і мистецьки ігрового, уміло створювала їхню єдність і поперемінну акцентацію у своїх віршованих текстах.

Поетка проводить дитину у художньому часі свого мистецького світу – від малечку до першого року шкільного навчання. Школа є образом, який поєднує час і простір цього світу, виступає в ролі хронотопного, ключового.

*Школа наша, школа, мати наша мила,
Ти нас всіх пригорнеш, як голуб під крила.
Ти нас всіх научиш, як у світі жити,
Як зло оминати, а добро чинити [3, с. 118].*

Авторка знає про страх, з яким мала дитина відривається від родини, щоб уперше переступити шкільний поріг, і своїм поетичним словом намагається подолати природний для цього віку страх зміни простору, оточення, кола.

Поетка-педагог, як і О. Духнович, формує позитивне ставлення до навчання, висуває важливу і зрозумілу мотивацію відвідування школи. Робить це за допомогою словесної гри у порівняннях: «Бджілоньки – на квіточки, дітоньки – до школи, // Там збирають мудрість, як мед з квіток бджоли [3, с. 118]». Авторка не ізолює своїх читачів від негативних емоцій і явищ, які є у реальному житті, вона прагне навчити дитину долати труднощі, переконує, що школа допоможе в цьому.

Естетична гра поетки спирається не тільки на давні фольклорні зразки, а й на створені за її життя, зокрема стрілецькі пісні. У цьому стилі написано, наприклад, віршик «Школярник». Вірш передає активну позицію ліричного героя, його ентузіазм у добрій справі навчання, почуття власної гідності, текст осяяно посмішкою авторки, не глузливою, а гордою за хлопця, що підрастає і формується у справжнього козака: «Не думайте, моя ненько, // що'м дітвак, – // Вже я в школу записаний, // йо так, так! [3, с. 119]». Маршова ритміка, вигуки, словесні вирази підтверджують вплив стрілецької пісні на цей текст, як і на низку інших.

Як учителька, авторка віршиків добре знала особливості навчальної праці, труднощі, з якими стикалися її учні в процесі опанування грамоти. Особливістю її творів про школу і школярів є деталізація, правдивість, впізнаваність описаних ситуацій. Ці ситуації різнома-

нітні: уроки в школі, виконання домашніх завдань, збирання на заняття вранці, відпочинок, спілкування і забави з однолітками, дитячі турботи і клопоти. Кожна ситуація дається авторкою в розвиткові і має яскраве естетичне втілення, певний елемент мистецької гри. Наприклад, віршик «Івасик» оповідає про першокласника, якому важко давалася літера «і», у хлопчика «головонька в журі: // Чи напише добре «і»? [3, с. 121]». Гра в тому, що кожна строфа завершується саме цією важкою буквою, проте дається вона в різних контекстах, що означає нелегкий шлях Івася до грамоти. Друга строфа містить кульмінацію маленької історії: «В очах слізоньки дрібні: // Не вдається красно «і»!» Остання дає переможний фінал школярєвих зусиль: «І вже знають в школі всі – // Написав він добре «і» [3, с. 121]».

Марійка Підгірянка вміє схвилювати свого читача, викликати його співчуття, вона знає, що емоційність загострює сприймання змісту тексту, активізує власний життєвий досвід. Кожний її читач, малий і дорослий, мимохить пригадає власне школярське дитинство, перші невдачі й перемоги в нелегкій справі навчання.

Поетка-вчителька втілювала у творі свою переконаність у тому, що дитину слід учити переважно на добрих взірцях поведінки, тому в її віршиках переважають образи чемних, працьовитих, сумлінних у навчанні малих героїв. Авторка з любов'ю і повагою розповідає про юні особистості, і читач прагне бути схожим на них, щоб теж викликати пошанівок від дорослих й однолітків. Такими є образи чемної школярки Галинки («Школярка» [3, с. 122]), Аннички, котра «вже знає всі ноти, // Хоч і невеличка», Оленки, яка «всі букви читає, // Хоч іще маленька» («Наші школярки» [3, с. 123]) та багато інших. Авторка враховує гендерні особливості особистості дитини, зокрема посилену увагу дівчаток до своєї зовнішності. Вона описує не тільки добрі якості характеру, а й зовнішню привабливість героїнь, підкреслюючи їхню охайність та використовуючи національний ідеал дівочої краси, застосовуючи фольклорні стилістичні засоби її художнього зображення. Наприклад, зворотне порівняння – «То не рожа, йо то не калина, // Тільки чемна школярка Галина [3, с. 122]», постійні епітети – «Анничка, Анничка, // Рожевії личка [3, с. 123]», прямі порівняння – Марія «так ходить до школи, // Як біла лелія [3, с. 123]». Марійка Підгірянка передає у віршах народну традицію пишатися дітьми, мати їх за окрасу роду.

Поетка виховує читача ненав'язливо, мудро, наочно, весело вступаючи з ним у діалог, ставлячись до особистості з повагою і вірою в її внутрішні сили та сходження.

Якщо основний жанр, що ним послуговувалася Марійка Підгірянка, визначили як віршик, то можна виокремити в ньому низку жанрових різновидів, зокрема наразі – дидактично-ігровий віршик. Навчання через словесну гру, естетичний принцип засадничого поєднання розваги і навчання – головна ознака цього жанрового різновиду.

Поетка передає читачам знання, враховуючи особливості сприймання інформації в дитячому віці та загальні закони дитячої психології. Вона кількаразово повторює ключове поняття, унаочнює інформацію згадкою про певний предмет, котрий діти добре знають і легко уявляють, формує в їхній свідомості асоціативний ряд, за допомогою якого дитина зможе відновити одержані відомості згодом, розбудовує у пам'яті логічну систему знань, визначає в цій системі чітке місце для виучуваного поняття чи факту. Заголовок дидактично-ігрового віршика, як правило, має систематизуюче значення. Так, віршик «Голосні звуки», композиційно поділено на строфи, кожна з яких знайомить читача з певним голосним, а також сприяє повторенню знань про числа від 1-го до 5-ти. Робиться це через асоціації з буденними картинками життя або предметами щоденного вжитку, свійськими тваринами.

Іншим ігровим художнім прийомом передавання знань, що його плідно використовує поетка, є сюжетна розповідь, яка пригальмовується певним дидактичним вкрапленням. За законами психології, дитина, зацікавившись розвитком подій, буде читати (або з інтересом слухати) далі і майже мимохить засвоювати знання. У психологічній педагогіці цей прийом ґрунтується на принципі релаксації: у стані розслабленості, відпочинку людина добре сприймає найскладнішу інформацію; пам'ять, відкрита до нових відомостей, ненапружено закарбовує факти та логічні схеми. Марійка Підгірянка знає про різноманітні шляхи навчання в процесі літературної гри і йде ними, щоб краще дати читачеві певні знання. Так, відомості про голосні звуки авторка пропонує віршиком, текст якого містить оповідку про котика і мишей («А-а-а, котика нема...»).

Найбільше дидактично-ігрових віршиків Марійка Підгірянкa написала на природничу тему. У них вона реалізувала свій дар пейзажиста, індивідуальний стиль, патріотичні почуття, знання з ботаніки і зоології, вчительську майстерність. У цих творах читач має познайомитися з порами року в природі, рослинами та тваринами рідного краю, знайти власне місце в довіллі, виробити ставлення до зовнішнього натур-простору та його мешканців.

Образи зими, весни, літа, весни авторка створює, поєднуючи традицію з власним оригінальним стилем, в основі якого лежить розуміння дитячої вікової психології. Простір карпатської природи дається в чотирьох часових площинах, у кожній із яких присутні небо, гори, долина, ліс, село. Марійка Підгірянкa змальовує найяскравіші явища природи в кожному пору, створює напівказкові образи сил, що їх спричинюють, малює гарні пейзажі, естетизуючи дитяче сприймання довілля, розповідає про дитячі розваги та зміни в їхньому побутуванні.

Місце флори і фауни у поетичному світі Марійки Підгірянки є значним, її героя оточують дерева, кущі, трави й квіти, тварини, птахи, комахи, з якими через віршований рядок малий читач вступає в діалог. Пернаті у дидактично-ігрових віршиках поетки представлені найбільше, у них живуть синиця, зозуля, перепілка, горобець, посмітюшка, жовтобрюшка та інші птахи карпатського краю.

Авторка передає знання про вигляд, особливості поведінки, часопростір птаха, його сусідів, ворогів, втілюючи ці відомості у образи, цікаві дитині.

Для того, щоб дитина легше уявила небачену нею тваринку чи комаху, поетка стимулює асоціативне мислення читача. Лелик розпротер темні крила, «як на човнику вітрила»; світлячки – це «мушки з лампочками». Марійка Підгірянкa готує дітей до зустрічі з небаченими раніше нічними гостями, її розповідь передує цій зустрічі, робить її цікавою й очікуваною. Створений нею образ царства ночі розширює часопросторові уявлення дітей, спонукає до дослідження довілля.

Увагу й доброту до пташок поетка виховує за допомогою вигаданих нею розмов між пташками та їхнього спілкування з дітьми («Посмітюшка: // – Цинь-цинь, цинь-цинь, // Хлопчику, зернятко кинь!// Жовтобрюшка: // – Ціть-ціть, ціть-ціть. // Нас рятувати спішіть! [3, с. 39]»). Виразно театралізована ігрова форма тексту наповнюється логічним розмислом, який хором висловлюють зимові пташки: птахи все літо «працювали – сади з черви обчищали», звеселяли всіх піснею, тож наспів час віддячити їм за добро. Вдячність, милосердя як людські чесноти Марійка Підгірянкa виховує переконливо, образно, весело.

Мандруючи у своїх віршах простором та часом, авторка розбудовує внутрішній простір дитини, формуючи ієрархію високих цінностей національного ментального характеру.

У дидактично-ігровій поезії Марійки Підгірянки описані ремесла та знаряддя праці. Вчителька-поетка виховує повагу до труду, передає знання про традиційні професії українського народу. Естетична гра у віршиках цієї теми не така яскрава і різноманітна, як у творах про природу і шкільне навчання, адже наразі авторка готує малого читача до дорослого трудового життя і висловлюється мовленням, наближеним до мовлення трударів-фахівців. Гра стає переважно рольовою, читач має перевтілитися в представника певної професії, зрозуміти її суть і важливість. Так, він знайомиться з роботою млина, риторичне звертання до муки, як ігровий момент тексту, підкреслює необхідність праці мірошника: «Сипся, мучко, сипся, сип, // Буде людям свіжий хліб [3, с. 78]».

Читач, ідучи за текстом Марійки Підгірянки, грає також роль господаря, який має звернутися до багатьох ремісників, щоб добре газдувати.

*Тесляре, тесляре, збудуй мені хижку
В зеленім садочку, в квітучім затишку.*

*Муляре, муляре, змуруй піч рівненько,
Щоби взимку в хаті було всім тепленько.*

*Столяре, справ двері, віконця,
Двері – від дороги, а вікна – до сонця [3, с. 79].*

Марійка Підгірянкa вчить дитину побутуванню, готує до щоденних клопотів селянина, говорить про звичайні потреби людини, називає фахівців, до яких треба звертатися у пригоді. Вона застосовує психологічні знання про переважну запитувальність дитячого мовлення і вводить у композицію віршиків питання та відповіді на них як проектування реальних життєвих ситуацій.

Не оминає увагою поетка і сімейні роботи з традиційним гендерним поділом, їх добре виконання – одна зі складових родинного добробуту і злагоди. «Нянько корито теше, // Мама пряде куделю [3, с. 100]», діти теж мають обов'язки посильної праці, в основі якої піклування про своїх рідних: «Ганця Юрця колише: // Ой люлю, Юрцю, люлю! [3, с. 100]». Сучасному малому читачеві буде цікаво дізнатися про іграшки малечі минулих століть, персонажами віршиків є кучерява ляля – улюблениця дівчаток, коник, вистружений дідусем, яким бавиться хлопчик.

«В ній є чудова гармонія почувань і поступування, і тому вона така природна в поведінці, така щира», – згадував свою дружину А.Домбровський [2, с. 56]. Знайти своє місце у світі, де існує гармонія людських взаємин і стосунків з природою, збагнувши звичаєві правила українського народу – завдання, яке Марійка Підгірянкa ставила перед собою і талановито виконувала з естетичною вигадкою, постійною орієнтацією на реципієнта – малого читача, психіку котрого вона добре знала.

Отже, Марійка Підгірянкa створила віршовані твори, що мають дидактично-ігровий характер. У своїх віршиках вона талановито виховувала, навчала, розважала дитину. Її поетичні тексти виявляють своєрідну авторську рецепцію національної традиції в естетичному сенсі – формують українську дитину освіченою і відданою Україні засобами рідної культури, дібраними з науковою точністю педагога-психолога.

Ігрова діяльність є могутнім чинником естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Вона містить у собі широкий спектр можливостей для самовираження дитини, виховує естетичну установку, сприяє появі всебічних естетичних інтересів. Використання дидактичних ігор на заняттях робить процес навчання не лише цікавим, а й сприяє швидкому формуванню у дітей загальнонавчальних навичок та вмій. Адже граючись, діти вчаться, а навчаючись – граються.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. Естетика словесного творчства / М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 444 с.
2. Домбровський А. Спомини про М. Підгірянку. Переписаний його донькою. Щоденник / А. Домбровський // Особистий сімейний архів дочки Марії Домбровської. – 72 с.
3. Підгірянкa М. Учись, маленький! Вірші, казки, п'єса, загадки : Для дошкільного та молодшого шкільного віку / [упорядн. і передм. О.М. Нахлік; іл. І.І. Литвина] / М. Підгірянкa. – Київ : Веселка, 1994. – 239 с.
4. Чернявська М.В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина ХХ століття) автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. н.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.В. Чернявська. – Херсон, 2011. – С. 3.

This article discusses the possibility of using aesthetic word games in learning and entertainment on the example of poetic creativity of Mariika Pidhiryanka. The author defines their value and educational orientation, which can be traced in many poems of Mariika Pidhiryanka. Aesthetic game does not only accompany the realization of the educational tasks set by the author, but also has a self-assessment of the value of art in poetry for children. These two factors exist in unity and interconnection: didactic function can not be apprehended by children without an interesting artistic expression and pure art is incomprehensible and does not reveal its aesthetic potential without the transparent to the reader. Mariika Pidhiryanka is good at combination of didactic games and skillfully creates their unity and alternating in her poetic texts.

The article also discusses a variety of game art techniques of knowledge transfer that are successfully applied by the author. The author identifies the main genres and genre varieties used by the author in her poetic work. The main feature of this genre variety is learning through verbal game, the aesthetic principle combining fun and learning.

The author of the article gives the examples of poems by Mariika Pidhiryanka where the main ideas are: hard work, aesthetic perception of the world, charity, respect for parents, faith in God and love for Ukraine. The poet-teacher in her poetry gave readers knowledge of nature, language, crafts, rituals and customs, and gender equality in the labor process.

It has been found that game activity is a powerful factor of aesthetic education of children of preschool and primary school age. It contains a wide range of possibilities for expression of the child, has aesthetic installation, contributes to the emergence of comprehensive aesthetic interests. The aesthetic use of verbal games and activities in the classroom makes the learning process not only interesting, but also contributes to the rapid formation of children's general learning skills.

Key words: game, aesthetic word game, game activities, learning, fun, junior pupils, kind of activity.

УДК 372.461 (07)

Наталія Третяк
Nataliya Tretiak

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ

FORMING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH SKILLS BASED ON THE TEXT MATERIAL

У статті описано процес мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах; запропоновано методика збагачення словникового запасу молодших школярів стилістично диференційованою лексикою на основі текстового матеріалу; визначено сутність термінів «мова», «мовлення», поняття «мовленнєва діяльність»; подано систему вправ для забезпечення розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів у процесі вивчення мовного матеріалу.

Ключові слова: мова, мовленнєва діяльність, мовлення, текст, мовний матеріал, говоріння, лексика, словник.

Мовно-мовленнєвий розвиток молодших школярів – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки [1, с. 32]. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Мова і мовлення виступали предметом дослідження лінгвістів (Д.Х. Баранник, І.К. Білодід, В. Гумбольдт, О.О. Потебня, Фердінан де Сосюр, О.М. Шахнарович, Л.В. Щерба та ін.), психолінгвістів (Є.М. Верещагін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, Т.В. Рябова та ін), психологів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн та ін.), лінгводидактів (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, Є.М. Пасов, В.Л. Скалкін, О.С. Ушакова та ін.).

Мова, людське слово, мовлення та історія їх розвитку виступають по-перше, як предмет лінгвістики, по-друге, як предмет психології, а також як своєрідна діяльність індивіда, що розвивається в процесі його мовленнєвого розвитку, спілкування та відношення його до реальності і, по-третє, як система фізіологічних процесів, що реалізують цю мову в діяльності. Між психологією і лінгвістикою утворилося так зване історичне розмежування щодо предмета вивчення: психологія вивчає процес говоріння, мовлення і лише настільки займається мовою, наскільки її онтологія якось проявляється в цих процесах; лінгвістика вивчає мову

як систему, трактуючи її чи в матеріальному (система мовленнєвих навичок), чи в ідеальному аспекті, проте не цікавиться реалізацією цієї системи. Безперечно, мова сама по собі існувати не може, вона безпосередньо пов'язана з мовленням. Зв'язок між мовою і мовленням складний і не повністю з'ясований. У лінгвістиці і психолінгвістиці він становить спеціальну проблему з багатьма як усталеними, так і дискусійними констанціями. Більшість учених (І.К. Білодід, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, О.О. Потєбня, Л.В. Щєрба та ін.) зголошуються на тому, що мова – специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами певного колективу, а мовлення – практичне користування мовою з різними комунікативними виражальними і пізнавальними цілями.

Крім термінів «мова», «мовлення» в науковий обіг уведено поняття «мовленнєва діяльність». Визначимо її сутність. Так, у словникових джерелах мовленнєва діяльність визначається: як, «діяльнісна форма комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами» [5, с. 7]; як «діяльність, що виступає або у вигляді цілісного акту (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, які включені в немовленнєву діяльність» [3, с. 320]; «вид діяльності поруч з трудовою, ігровою та іншими видами» [4, с. 41].

Розглянемо мовознавчий аспект мовленнєвої діяльності. Вперше думку про мову як діяльність ми знаходимо у працях В. Гумбольдта [3] і Фердинанта де Сосюра [6]. Так, Фердинант де Сосюр наголошує насамперед на існуванні «мовної діяльності», яка закономірно переходить в мовленнєву діяльність». На думку вченого, вивчення мовної діяльності поділяється на дві частини: перша, «найголовніша, має за предмет саму мову як суспільну по суті і незалежну від індивіда: це наука виключно психічна» [6, с. 32]. Другу ж частину мовознавець називає другорядною, оскільки вона «має за свій предмет індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, включаючи фонацію: вона психофізична» [6, с. 32].

Найбільш ґрунтовну лінгвістичну характеристику мовленнєвої діяльності дав Л.В. Щєрба [7].

Автор розглядає мовленнєву діяльність у трьох аспектах: «мовленнєва організація», «мовна система» і «мовний матеріал», що охоплюють окремі акти говоріння і розуміння. Під мовною організацією автор розуміє організацію індивіда; під мовною системою узагальнення правил, що робиться на основі всіх актів говоріння і розуміння, яке мали місце в певну історичну епоху; під мовним матеріалом автор розуміє мовленнєву діяльність, тобто «сукупність всього вимовленого і зрозумілого, а також тексти» [7, с. 364]. За Л.В. Щєрбою, суспільні функції мови не є чимось зовнішнім, не пов'язаним з її структурою, системними зв'язками, закономірностями її розвитку. Реалізація закладених у мові можливостей її організації і розвитку певною мірою визначено наперед суспільними факторами, що пов'язані з функціями мови в суспільстві. Натомість не завжди враховується, що суспільні фактори, про які йдеться, мають свою точку (дотику або дотичності) не в мові як абстрактній системі, а в сукупності конкретних мовленнєвих ситуацій, мовленнєвій діяльності. Саме через мовленнєву діяльність відбувається вплив на мову цих соціальних факторів, і лише через неї безпосередньо вони відображаються в мові, як такі [7].

На думку Л.В. Щєрби, індивідуальна мовленнєва система є лише конкретним виявом мовної системи, а тому дослідження першої задля пізнання другої цілком закономірне явище і потребує лише уточнення у вигляді порівняльного дослідження низки таких індивідуальних мовних систем. У подальших дослідженнях учений акцентує увагу на тому, що існує не дві, а цілих три системи. Він називає їх «трьома аспектами мови»: а саме мову, мовлення і мовленнєву діяльність. Л.В. Щєрба стверджує, що немає цілковитої протилежності між мовою і мовленням, а є послідовні переходи у формах існування мови: мова створює можливості для появи мовлення, в результаті якого утворюється, передаючись і накопичуючись від покоління до покоління, мовний матеріал, і вже на основі мовного матеріалу створюють граматики і словники [7].

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається

набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на чому й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- вдосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовно і логічно викладати думки;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Дуже важливо, щоб наймолодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мовлення учнів, збагатити її, навчити любити, пишатися нею.

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, оскільки розвиток мовлення включає в себе роботу:

- над окремими словами;
- над словосполученнями і реченнями;
- над зв'язним мовленням.

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами потребує кропіткої системної роботи. Одним із найважливіших завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є керування процесом збагачення активного словника дітей, упорядкування словникової роботи, формування умінь використовувати слово відповідно до мовленнєвої ситуації.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

- 1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів – паронімів, слів – синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів – омонімів;
- 3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
- 4) витіснення із вживання позалітературних слів, переведення їх із активу в пасив.

З перших днів навчання в школі вчитель має працювати над розвитком активного словника учнів, бо це допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово треба вжити.

Аналіз науково-методичної літератури з теми свідчить, що ще донедавна вивчення системи мовних засобів у початковій школі зводилось до запам'ятовування мовних одиниць, їх ознак, функцій тощо. При цьому майже не зверталась увага на існуючі взаємозв'язки між мовними знаннями, на взаємодію і взаємозалежність мовних рівнів. Усе це не могло не позначитись на розвитку мовлення школярів. Багаторічні спостереження за навчально-виховним

процесом на уроках української мови в початкових класах та вивчення сучасних досягнень лінгводидактичної науки до структури початкового мовного курсу призвели до введення в навчальну програму нового розділу «Текст», зорієнтованого передусім на мовленнєвий розвиток молодших школярів на основі комунікативно-діяльнісного підходу.

Сучасні педагоги, методисти стверджують, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту приводить до більш ефективного формування вмінь текстоутворення і текстосприймання. Зокрема, М.Вашуленко зауважує, що формування в молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст сприяє реалізації органічного взаємозв'язку між засвоєнням ними відомостей про мову і розвитком їхнього зв'язного мовлення. Систематичне використання текстового матеріалу поступово знайомить дітей з характерними особливостями зв'язних висловлювань і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів. [2, с. 35]

У дослідженнях сучасних лінгводидактів (Бадер В., Варзацька Л., Васильківська Н., Вашуленко М., Ладженська Т., Мельничайко В., Мельничайко О., Собко В., Хорошковська О. та ін.) доводиться доцільність і важливість введення відомостей з лінгвістики тексту в практику навчання мови й мовлення і формування на цій основі комунікативно-мовленнєвих умінь. Цим і пояснюється необхідність введення до шкільного пропедевтичного курсу української мови переліку вмінь текстосприйняття і текстоутворення, які базуються на відомостях з галузі лінгвістики тексту і передбачають: поглиблення знань про категорійні ознаки тексту; ознайомлення з композиційними прийомами розгортання змісту тексту; оволодіння знаннями про структуру тексту.

Орієнтація початкового курсу навчання української мови на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів ставить перед сучасними вчителями завдання усвідомлено засвоїти способи застосування теоретичних відомостей з мови у власній мовленнєвій діяльності. Здатність молодших школярів наслідувати мовні і мовленнєві зразки переконує нас у значних потенційних можливостях тексту в процесі формування і розвитку зв'язного мовлення.

Для розвитку мовлення учнів початкових класів слід застосовувати вправи на оволодіння чистотою мовлення.

1. Прочитайте слова. Правильно вимовляй подовжені звуки.

Гілля – Галя; віття – Вітя; написання – долоня; піччю – печу; волосся – Люся; міццю – водицю.

Складіть звукові моделі однієї пари слів (на вибір)

2. Прочитайте виразно вірш.

ДУБ І КАЛИНА

*Нахиляє дуб високий
серед пишної долини
віти дужі і високі
до червоної калини.*

Зробіть звуко-буквенний аналіз виділених слів у такому порядку:

1. Вимов слово вголос.
2. Назви послідовно в ньому звуки і побудуй звукову модель.
3. Поділи слово на склади.
4. Визнач наголошений склад і познач наголос.
5. Запиши слово буквами.
6. Назви голосні звуки і букви, якими вони позначені.
7. Назви голосні звуки і букви, що їх позначають

- вправи на формування багатства мовлення:

1. Пояснити значення слова «лисичка» в такому тексті:

Хто ви? – ми лисички,

дружні сестрички.

- Ну, а ви хто ж?

- Ми лисички також!

- Як, з одною лапкою?

- Ні, і ще- зі шляпкою...

- Про яких лисичок розповідається у віршику?

- Які ви ще знаєте слова, що звучать і пишуться однаково? Складіть з ними речення.

2. У якому словосполученні іменник *багаж* вжито в прямому, а в якому – у переносному значенні?

Важкий багаж, багаж знань.

Склади два речення з цими словосполученнями.

3. Скласти речення з різними значеннями багатозначного слова.

Вушко, ніжка, голка, машина, журавель, груша, клас, земля.

4. Скласти речення із словосполученнями: *золоте колосся, золоті руки, золота дитина, золотий годинник.*

5. Описати зиму і літо, використовуючи слова-антоніми.

6. До записаних слів добери спочатку синоніми, а потім антоніми.

Наприклад: *гарний, красивий, чудовий – поганий.*

пахучий, чистий, убогий, працьовитий.

- аналітичні вправи (аналіз текстів: визначення невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети вживання того чи іншого слова):

1. Прочитайте ряд слів. Чи всі слова-синоніми мають однакове значення? Спробуйте пояснити значення кожного слова в синонімічному ряду.

Ліс, бір, діброва, пуща, праліс.

Теплий, пекучий, гарячий.

Чистий, охайний, чепурний, акуратний.

- синтетичні вправи (складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ):

1. Дібрати антоніми до слів: *тиша, холодний, старий.*

Використовуючи слова-антоніми, які ви дібрали, описати весняний день у лісі.

2. У словосполученнях і реченнях замінити виділені слова антонімами: *Радісна* подія; *зимові* канікули; *добрий* собака; *свіжий* хліб. У класах і в коридорах – *тиша*. *Прилетіли* перелітні птахи.

Чи змінилось значення словосполучень і речень? Як змінилось? Чому?

3. Продовжити почате речення антонімами.

У лісі ростуть дерева товсті й...

Ми збирали яблука солодкі й...

У селищі є вулиці широкі й...

Ріки бувають глибокі й...

Влітку дні довгі, а взимку...

- Скласти подібні речення самостійно.

- вправи на оволодіння доречністю мовлення:

1. Складіть словосполучення з даного ряду слів шляхом об'єднання їх за змістом.

а) *День, сонце, ніч, ріка, птахи – співучі, тепла, місячна, яскраве, літній.*

б) *Теплий ніч, прив'язати дерево, дзвінке сміх, джерельний вода.*

в) *Писати, йти, читати – швидко, красиво, виразно.*

2. Складіть словосполучення за даним головним словом шляхом підбору залежних слів, що підходять за змістом.

а) *Шлях який?; дорога яка?; подія яка?; бузок який?; лев який?; сонце яке?*

б) *Гарно поводитись з ким?; гарно відноситись до кого?; любити що?*

в) *Вірити у що? (перемога); допомагати кому? (мама); розповідати що? (казка).*

3. Складіть словосполучення за даним залежним словом шляхом підбору головного слова.

а) *товариша (побачив, зустрів, помітив); товаришу (радий, сказав, порадив); про товариша (написав, подумав, згадав).*

б) *гарячий, смачний...; чиста, глибока, тиха...; велике, жовте, гаряче...*

в) *швидко... (біг), повільно... (йшов), високо... (літав).*

4. Змініть підкреслені слова прикметниками і запишіть словосполучення за зразком: промінь сонця – сонячний промінь.

Сік з вишні –...; плаття з шовку –...; листя з дуба –...

З усіма словосполученнями складіть речення.

Отже, аналітична робота над текстом повинна поєднуватися із вправами, що вимагають активного оперування мовним матеріалом – поєднання речень у фрагменти, побудова і перебування висловлювань, конструювання окремих композиційних елементів тексту. Виконуються вони як на уроках, спеціально відведених для роботи над текстом (формування поняття про текст, підготовка до переказів і творів, аналізу творчих робіт), так і на інших уроках у зв'язку з опрацюванням тих лінгвістичних явищ, функції яких знаходять вияв на текстовому рівні мовної структури.

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням / В.І. Бадер // Початкова школа. – 2000. – №8. – С. 31-37.
2. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в 4-річній початковій школі / М.С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 1992. – 216 с.
3. Гумбольдт В.И. Избранные труды по языкознанию / В.И. Гумбольдт / [под. ред. проф. Г.В. Рамишвили]. – Москва, 1984. – С. 70-329.
4. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В.Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – 1981. – С. 43-45.
5. Сисоєва С.О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С.О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6-14.
6. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – Москва, 1933. – С. 32.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Санкт-Петербург : Наука, 1974. – 428 с.

Language development is taking the status of the leading principle of studying native language in competentive school, in particular, in primary school. According to the governmental standard of primary education, the aim of school language course is to teach pupils to use Ukrainian fluently as a means of communication, mental enrichment, forming of poetic culture.

The article reveals the process of speech activity of the pupils at the classes of the Ukrainian language in primary school. It proposes the method of primary school pupils' vocabulary enrichment with stylistically differentiated vocabulary based on the text material. It determines the essence of the terms «language», «speech», «speaking activity». It proposes the system of exercises for providing the development of pupils' oral and written speech in the process of learning the language material.

It is concluded, that analytical work on text has to be connected with exercises for active using of the language material, which is the combination of sentences in the fragments, construction and reconstruction of the sayings, designing of individual compositional text elements. They are fulfilled at the classes, specially planned for work with text (the forming of understanding about text, preparation for retellings and compositions, analysis of creative work) and at the other classes for working on linguistic phenomenon, which functions reveal in text on the speech structure level.

Key words: *speech, speech activity, language, text, language material, talking, vocabulary, dictionary.*

УДК 378.147:811.161'243

Наталія Треф'як
Nataliya Trefiak

ПРОБЛЕМА ВИБОРУ МЕТОДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

THE PROBLEM OF CHOOSING THE METHOD OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL INSTITUTIONS

У статті проаналізовано основні методи викладання української мови як іноземної. Увагу зацентовано на синтезі таких ключових методів, як комунікативний та компетентнісний. Без їхньої взаємодії неможливе повноцінне впровадження комплексного підходу, який є необхідним для реалізації іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: метод викладання, формування іншомовної комунікативної компетентності, комунікативний метод, комплексний підхід.

Останніми роками предмет вивчення української мови як іноземної зайняв окрему нішу в навчальному процесі вищих навчальних закладів, які надають освітні послуги студентам з різних держав. Така ситуація потребує вироблення окремої стратегії викладання, що відповідала б вимогам якісної сучасної освіти.

У цьому контексті традиційні методи викладання української мови як рідної не можуть забезпечити якісного оволодіння іншомовною компетенцією. Тому виникає необхідність вироблення результативного методичного категоріально-поняттєвого підходу до навчання студентів-іноземців.

Оскільки предмет є доволі новим у науково-педагогічному процесі вищих навчальних закладів, ще не існує чітко виробленої стратегії викладання. Питанню актуальності різних підходів під час вивчення української мови як іноземної присвячено чимало наукових розвідок. Зокрема, концептуальні засади вказаної проблематики започатковано у дослідженнях А. Гелецької [1], Л. Новицької [4], Г. Строганової [6], Ю. Трубнікової [7], О. Туркевич [8], Н. Ушакової [9], Г. Швець [10] й ін.

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями до мовної освіти, інокомунікант повинен володіти як теоретичними, так і практичними компетенціями, здатними забезпечити лінгвістико-прагматичні цілі [1]. Вимоги щодо реалізації Загальноєвропейських рекомендацій знайшли своє втілення в Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної. У документі чітко сформульовано базові принципи оволодіння мовою на кожному етапі її вивчення відповідно до європейських рівнів А1, А2, В1, В2, С1. Водночас окреслено дві змістові лінії – комунікативно-мовленнєву та мовну [2].

Відтак завданням кафедр, які займаються мовною підготовкою чужоземних громадян-нефілологів, є розробка комплексу навчальних і робочих програм, посібників, методичних вказівок тощо з урахуванням найефективніших і новаторських методів та підходів до викладання української мови як іноземної, які дозволяють в подальшому реалізувати свої професійні вміння й навички.

На теперішній час ще не існує окремого комплексного дослідження, присвяченого саме методиці викладання української мови іноземним громадянам – студентам вищих медичних закладів України. На нашу думку, опанування дисципліни цією категорією студентів потребує особливих підходів й методів. Цим і зумовлена актуальність представленого дослідження.

У цьому контексті маємо на меті зосередити увагу на проблемі вибору методики викладання дисципліни «Українська мова як іноземна» у вищих медичних закладах, оскільки формування іншомовної комунікативної компетенції в чужоземних студентів-медиків забезпечує можливість якісного надання освітніх послуг й здобуття професійних навиків.

Вибір техніки впровадження того чи іншого методу на різних етапах навчального процесу залежить від суб'єктивних та об'єктивних чинників.

До перших відносимо освітню позицію та фахову компетентність викладача і його спрямованість на результативну й креативну діяльність.

Другі чинники вибору конкретного методу навчання базуються на фактичному рівні знань студентів на момент вивчення дисципліни в університеті. Для прикладу, студенти першого курсу після підготовчого відділення володіють більшим обсягом уже набутих знань і здатні краще оперувати ними, ніж ті, які лише розпочали вивчення мови. Зрозуміло, що для цих категорій студентів на практичних заняттях повинні застосовуватись диференційовані методи, що залежать від спроможності студентів засвоювати матеріал.

Освітні методи й технології повинні відрізнятися й для навчання різних етнічних груп студентів, серед яких виокремлюємо дві основних:

1. Студенти-представники країн Африки, Індії й Сходу, яким вивчення української мови дається надзвичайно складно через фонетичні, граматичні, стилістичні й інші особливості.

2. Студенти слов'янських або близьких східних національностей (поляки, болгари, азербайджанці тощо). Рівень розуміння й сприйняття в них набагато вищий. Однак граматичні навики й основні критерії дотримання норм літературної мови (правильне вживання відмінкових форм, сплутування українських і російських лексем тощо) часто ще вимагають клопіткої роботи.

Для студентів неслов'янських національностей на початковому рівні А1 варто більше часу присвятити удосконаленню фонетичних навиків, а також формуванню цілісного уявлення про українську мову за допомогою встановлення соціально-лінгвістичних зв'язків. Також акцентуємо на важливості збагачення лексичного запасу студентів.

У студентів після підготовчого факультету або слов'ян на ранньому етапі вивчення української мови більшу увагу уже можна приділити удосконаленню мовленнєвих навичок, покращенню граматики й письма.

Методи викладання української мови як іноземної для студентів медичних спеціальностей насамперед передбачають урахування таких критеріїв:

- акцент на практичному значенні вивчення мови для реалізації основної освітньої мети – здобуття професії;

- здатність орієнтуватися в чужоземному середовищі й добре адаптуватися до життя в ньому;

- змога повноцінно включатись в навчальний процес і організувати дозвілля;

- фахова реалізація комунікативної функції.

З огляду на висловлені вимоги, розглянемо провідні, з нашого погляду, методи викладання української мови як іноземної у вищих медичних закладах.

Комунікативний, зокрема системно-дійовий (за Т. Фроловою), який передбачає формування фахових навиків водночас із якісним опануванням функціонального комплексу мовно-мовленнєвих одиниць. Для студента-медика комунікативний метод дає змогу одержати достатній для ситуативно-дійового мовлення багаж лінгвістичних знань. З цією метою викладач формулює типові мовленнєві ситуації, пропонуючи студентові бути активним учасником спілкування. Зокрема, А. Гелецька виокремлює такі основні комунікативні вимоги до проведення занять, як мовленнєва спрямованість, комплексність, активність розумово-мовленнєвої діяльності, різноманітність форм роботи тощо [1].

Іноземні студенти неодноразово акцентують на бажанні подолати «мовний бар'єр» і вільно входити в комунікативний простір, розширювати культурний горизонт. Для цієї мети необхідно послуговуватись й іншими, не менш вагомими в освітньому процесі методами.

Компетентнісний підхід у сфері фахового навчання є вкрай важливим, бо ґрунтується на безпосередньому вмінні застосовувати теоретичні навички (різносторонні компетенції) в щоденному житті й професійній діяльності.

Заняття з української мови як іноземної, на нашу думку, мають спрямовуватись на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-медиків, необхідної для їх професійної реалізації. У зв'язку з цим, виокремимо такі базові компетенції, як:

1) розвиток й удосконалення мовної змістової лінії, лексико-семантична структуризація мови у свідомості іноземців, її функціональне застосування. На цьому етапі відбувається засвоєння ключових норм літературної мови як теоретичного підґрунтя й інструментарію для здійснення ефективної комунікативної самореалізації студента під час професійної діяльності (ведення медичної документації, спілкування з пацієнтами тощо).

Важливою складовою мовної компетенції відтак є й розрізнення лексико-семантичних та функціонально-контекстуальних відношень між групами слів англійської та української мов. Окреслену проблематику доцільно розглядати у руслі парадигматичних і синтагматичних паралелей. Наприклад, диференціювати основні відмінності в усвідомленні станів, процесів, дієслів на позначення руху тощо. При цьому лексичні одиниці не можна розглядати відокремлено від побудови простих (на початковому рівні) і складних (на більш удосконалених етапах опанування мови) синтаксичних конструкцій;

2) безпосередня мовленнева змістова лінія, що включає практичне втілення методу іншомовної комунікативної компетентності. Упровадження компетенції відбувається через такі напрямки, як усне мовлення, сприймання усного мовлення (аудіювання), розуміння писемного мовлення (читання, робота з письмовими вправами до тексту тощо), застосування мовних навичок на письмі.

Усі чотири види мовленнєвої діяльності необхідно розвивати на кожному занятті, незалежно від рівня сформованості мовної особистості. Однак підбір форм і прийомів роботи повинен базуватися на одержаних теоретичних знаннях і готовності студентів до їх реалізації в соціокультурній та професійній сферах.

З метою функціонального наповнення мовленнєвої діяльності щодо фахової самореалізації студентів доцільно використовувати завдання творчого характеру.

Пропонуємо, наприклад, такі:

- опрацювання текстів відповідної тематики (побутової, медичної, культурологічної й ін.);
- вписування або називання пропущених слів чи речень з прочитаного тексту.
- самостійна побудова висловлювань з використанням вивченої лексики;
- рольові ігри на складання діалогів чи полілогів з попереднім розподілом ролей (покупець-продавець, лікар-пацієнт, аптекар-клієнт тощо);

- ситуативне моделювання непідготовленої мовленнєвої ситуації (у магазині, книгарні, аптеці, на вулиці тощо). У цьому контексті викладач пропонує студентам побудувати висловлення з певної комунікативної позиції на задану тематику. Наприклад, студентові потрібно придбати підручники з анатомії, але їх немає на вітрині. Завдання студента – дізнатися, чи є ці книги в магазині, яка їхня вартість тощо. У той час з іншої комунікативної позиції висловлюється сам викладач, який направляє розмову в потрібне йому русло. Рівень спонтанності залежить від компетентності студентів. На старших курсах або у слов'янських групах можливе використання проблемних завдань і форма роботи в парах;

- аудіовізуальне сприйняття не повністю адаптованого мовлення. Викладач підбирає й коректує уривки з новин, фільмів, телепередач та інших текстів. Попередньо коментує й перекладає незрозумілу лексику, ставить питання, пропонує підтвердити або спростувати твердження. Для остаточної перевірки розуміння усного мовлення студентами пропонує виконати тестові завдання. Звичайно, що викладач, оцінюючи рівень мовленнєвої сформованості студентів, повинен ретельно відбирати матеріал необхідної складності та кількісного вмісту невідомих слів;

- візуальна рецепція: опис картинки на задану тематику тощо;

3) соціокультурна змістова лінія тісно зв'язана з двома попередніми і втілюється в процесі їх опанування за допомогою таких прийомів:

- підбір комунікативних тем, які відображали б інформацію про культуру, традиції, норми етикету, відомі місця, короткі історичні дані про країну, в якій студенти навчаються й живуть;
- інформативно-прикладні завдання, що відображають основні положення розмовних тем;
- граматичні вправи, що семантично зв'язані з визначеним комунікативним спрямуванням заняття;
- усне сприймання текстів відповідної тематики;
- безпосереднє знайомство з містом, середовищем і культурою на екскурсіях, подорожах, походах в театр тощо.

На нашу думку, повноцінне фахове входження студентів в іншомовний комунікативний простір передбачає систематизацію вибраних методів навчання й вибіркоче домінування того чи іншого підходу, залежно від підготовки студентів. Тому при виборі методів викладання української мови як іноземної слід враховувати комплексний підхід, завдання якого «окрім єдності цілей, завдань, змісту, означає ще певний набір ефективних методів навчання мови студента-іноземця» [6, с. 176]. Уважаємо, що такий принцип при викладанні дисципліни «Українська мова як іноземна» у вищих медичних закладах є першочерговим. Його впровадження задовольнятиме освітні й практичні потреби студентів-медиків, адже націлене на систематизацію навчання. Тільки за такої умови можливе досягнення належного рівня володіння мовою, здатного розкривати професійні навички й сприяти здобуттю фахових компетенцій під час практики.

Однак якісне впровадження компетентнісного підходу до вивчення мови неможливе без застосування усіх інших описаних методів. Вони є підґрунтям фахової практичної мовної підготовки студента-медика.

Отже, вважаємо, що на кожному щаблі опанування української мови як іноземної доцільно опиратися на різні методи моделювання іншомовної комунікативної компетенції у їх тісному взаємозв'язку з фахово-професійними навичками.

У руслі виокремлених положень вважаємо за необхідне акцентувати, що, на нашу думку, в процесі викладання дисципліни усі навчальні цілі повинні орієнтуватися на досягнення основної кінцевої мети – формування мовної особистості, що володіє достатнім або високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції. Тому на кожному етапі (Підготовчий, А1, А2 тощо) доцільно впроваджувати різну методичну техніку та прийоми, які сприятимуть ефективній реалізації поставленої мети. Відтак для забезпечення освітньої функції в межах рівневого навчання слід застосовувати комунікативний, компетентнісний і, врешті, комплексний методи з вибіркочим використанням індивідуального, комунікативно-функціонального й системного підходів.

Доцільність вибору конкретних методів і прийомів навчання залежить від позиції викладача, а також рівня та готовності студентів удосконалювати ключові мовно-мовленнєві компетенції. Реалізація усього методичного комплексного інструментарію до викладання української мови як іноземної можливе лише за умови чіткої організації навчального процесу.

Завдання подальших досліджень полягає в розширенні та конкретизації способів втілення методів викладання у дидактичну практику з урахуванням новітніх технічних, інтерактивних, інформаційних та комунікативних технологій.

Список використаних джерел

1. Гелецька А.І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих медичних навчальних закладах [Електронний ресурс] / А.І. Гелецька. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_95313.doc.htm
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання : [текст] / [наук. ред. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєв]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні А1, А2, В1, В2, С1) [Електронний ресурс] / [укл. Ніколаєва Н.С, Бондарева Н.О., Дем'янюк А.А., Шевченко М.В., Овдіюк В.В., Якубовська М.Ю.]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>.
4. Новицька Л. Проблеми викладання української мови як іноземної / Л. Новицька // Українська мова в світі. – Львів. – 2012. – С. 173-178.
5. Порох Д.О. Соціокультурна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти / Д.О. Порох // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2010. – №3. – С. 48-53.
6. Строганова Г. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Ганна Строганова // Теорія і методика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 173-179.
7. Трубнікова Ю.О. Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні / Ю.О. Трубнікова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2013. – №1(5). – С. 26-30.
8. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної : розвиток науки і становлення терміну / Оксана Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 137-144.
9. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.Д. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : Зб. наук. статей. – Вип. 19. – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136-146.
10. Швець Г. Д. Становлення методики викладання української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Г. Д. Швець. – Режим доступу : [file:///C:/Users/pc/Downloads/pspo_2013_39\(4\)__60.pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/pspo_2013_39(4)__60.pdf).

The article is dedicated to considering the main methods of teaching Ukrainian as a foreign language in universities and medical institutions to develop key issue of educational strategies.

In this context, the traditional methods of teaching Ukrainian language as a native can not provide high-quality mastering of foreign language competence. Therefore there is a need for a single methodological categorial-conceptual approach to teaching Ukrainian to foreign students.

The aim of the investigation is to design criterions for singling out key methods and techniques in teaching Ukrainian as a foreign language.

Choosing of the technology implementation of a method at different stages of the learning process depends on the subjective and objective factors. Educational methods and technologies should also be different for training students of different ethnic groups.

The methods of teaching Ukrainian as a foreign language for students of medical specialties include consideration criteria such as the emphasis on the practical meaning of language learning for the implementation of basic education goal – obtaining profession; the ability to navigate in the foreign environment and adapt well to living in it; the opportunity fully included in the educational process and organize leisure; the professional realization of the communicative function.

In connection with it, the teaching methods are realized through the introduction of foreign language communicative competence, which is achieved only through the communicative and competence methods. Generally they involve systematizing of selected methods and selective dominance of a different approach, depending on the level of preparation of students. The author believes that comprehensive approach in teaching discipline «Ukrainian language as a foreign language» in higher medical institutions is a priority, as satisfying educational and practical needs of medical students.

The expediency of the selection of specific methods and techniques of training depends on the position of teacher and student's level of readiness and develop key language and speech competence.

Key words: *teaching methods, the formation of foreign language communicative competence, communicative method, communicative approach, integrated approach.*

УДК ([37.016:811.111]:373.5.046-021.66):37.018.4 Ф-95

Дар'я Фурт
*Darya Furt***ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКАМ****ELECTIVE COURSES USAGE
IN TEACHING ENGLISH FOR SENIOR PUPILS**

У статті розкрито сутність профільного навчання та розглянуто особливості профілізації старшої школи; підкреслена доцільність використання елективних курсів під час навчання іноземної мови у старших класах. Окреслено мету, завдання та вимоги до елективних курсів.

Ключові слова: елективні курси, курси за вибором, профільна освіта, старша школа, факультатив, профілізація.

Уходження України в європейський простір вимагає реформування багатьох сфер життя нашої країни, насамперед освіти, важливою ланкою якої є загальна середня школа і особливо старші класи. Нові підходи до організації освіти в старшій школі закладено в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) та Концепції профільного навчання в старшій школі (2003), у якій ідея профілізації теоретично обґрунтована групою науковців Інституту педагогіки НАПН України.

Однією з найбільш складних проблем, що постає перед підлітками та вимагає кваліфікованої педагогічної допомоги, є проектування післяшкільного освітньо-професійного маршруту. Це, в свою чергу, потребує адаптації ідей і технологій педагогічної підтримки, напрацьованих у теорії та практиці, до постійно змінюваних соціокультурних і професійно-виробничих умов. У зв'язку з цим найважливішою педагогічною проблемою на сьогодні є введення в освітній процес засобів та методик, які допомагають учням «відкривати» себе в різних видах діяльності. Саме профільне навчання дозволяє забезпечити усвідомлене професійне самовизначення випускника і повернути вектор навчання із лише засвоєння учнями певної суми знань на вектор формування в учнів компетенції, необхідних для успішної трудової діяльності та для саморозкриття кожної особистості.

Використання елективних курсів у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл обговорюється дуже широко в педагогічних колах такими науковцями: О. Бугайов, В. Кизенко, Л. Липова, В. Малишев, Н. Самойленко, Л. Семко, І. Сотніченко, С. Суматохін, С. Чернер, Г. Вороніна, Л. Гуляєва, Д. Єрмаков, Г. Рогова, А. Каспржак, Т. Полонська та ін.

Однак проблема введення елективів у профільну освіту залишається повністю не дослідженою, тому завданням статті є вивчення науково-методичної літератури з цієї теми, з'ясування поняття «елективний курс», його типів і функцій, ролі в системі профільного навчання; визначенні особливостей побудови елективних курсів.

У Наказі МОН від 11.09.09 про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі профільне навчання визначене як вид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення; спрямоване на формування єдності життєвої, світоглядної, наукової, культурної та професійної компетентності учнів, що забезпечить їх подальше самовдосконалення та самореалізацію [6].

Мету профільного навчання окреслено як забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Профіль навчання, як зазначено в Концепції профільного навчання 2003 року, – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Він визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району; регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді [5, с. 3-15].

Навчання у старшій школі на профільному рівні здійснюється за п'ятьма основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, та спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які зумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі.

Відповідно до Концепції профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові загальноосвітні, профільні та курси за вибором, факультативи. Курси за вибором – це курси профільного характеру, які поглиблюють та розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їх зміст (деякі з них інтегрують зміст) [5, с. 3-15].

Базові загальноосвітні предмети є обов'язковими для всіх учнів у всіх профілях навчання. Знання, вміння і навички учнів визначаються змістом підручників (програм).

Профільні загальноосвітні предмети – це курси підвищеного рівня, що поглиблюють базові загальноосвітні предмети. При вивченні профільних предметів діяльність учителя і учня спрямована на освоєння знань, умінь, які визначені державним стандартом.

Курси за вибором або елективні курси, що входять до складу профілю, що сприяють поглибленню індивідуалізації профільного навчання. Робота курсів за вибором покликана задовольнити освітній запит (інтереси, схильності) учня (його сім'ї).

Слово «елективний» походить від латинського терміну «electus», що означає «вибраний», «обраний» (англ. мовою – elective, франц. – éleatif).

Д. Єрмаков зазначає, що елективні курси реалізуються за рахунок шкільного компонента навчального плану, характеризуються мінімальною чисельністю навчальної групи (1-15 чоловік). Кожен учень упродовж двох років повинен вибрати і вивчити 5-6 елективів, при цьому кількість запропонованих курсів має бути значно більшою. Приблизне співвідношення обсягів базових загальноосвітніх, профільних загальноосвітніх предметів і курсів за вибором визначається пропорцією 50:30:20. Учений визначив основні функції елективних курсів: вивчення ключових проблем сучасності; ознайомлення з особливостями майбутньої професійної діяльності; орієнтація на вдосконалення навичок пізнавальної, організаційної діяльності; доповнення та поглиблення базового предметного освіти; компенсація недоліків навчання з профільних предметів [2, с. 38].

Мета викладання курсів за вибором полягає в орієнтації учнів на індивідуалізацію навчання та соціалізацію, на підготовку до усвідомленого та відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності. Перед елективами стоїть низка завдань:

- розширити знання з досліджуваних предметів;
- забезпечити високий рівень знань, умінь і навичок;
- сприяти активному самовизначенню, в тому числі і професійного;
- формувати і розвивати пізнавальний інтерес до предметів.
- формувати і розвивати пізнавальний інтерес до предметів.

Тематика та зміст курсів за вибором, як зазначає Д. Єрмаков, повинні відповідати таким вимогам:

- мати соціальну й особистісну значимість, актуальність, як з точки зору підготовки професійних кадрів, так і особистісного розвитку учнів;
- сприяти соціалізації та адаптації, надавати можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, усвідомленого професійного самовизначення;
- підтримувати вивчення базових і профільних загальноосвітніх предметів, а також забезпечувати умови для соціалізації навчання;
- володіти значним розвивальним потенціалом;
- вносити вклад у формування цілісної картини світу;
- сприяти розвитку загальнонавчальних, інтелектуальних і професійних умінь і навичок, ключових компетенцій [2, с. 36-41].

Елективні курси дозволяють учням розвивати інтерес до того чи того предмета й визначитися зі своїм подальшим вибором. На відмінну від факультативів та гуртків курси обов'язкові для відвідування. Розглядаючи елективні курси, А. Гаспржак, зазначає, що факультативи – це не обов'язкові, але можливі для вивчення курси, тоді як уведення елективних курсів спрямоване на те, що вибір – це обов'язковий елемент загальної освіти [4, с. 9].

Згідно з положенням про курси за вибором для допрофільної підготовки та профільного навчання учнів завдання елективних курсів полягає у тому, щоб підготувати учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, поглиблювати знання з профільних предметів, стимулювати розвиток професійних умінь та навичок учнів тощо.

Основними функціями курсів за вибором є: 1) вивчення основних профільних предметів на належному рівні за рахунок насичення профільного курсу додатковим змістом; 2) розвиток змісту одного з базових навчальних предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному базовому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних предметів на профільному рівні чи одержувати додаткову освіту для участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з обраного предмета на профільному рівні; 3) володіння здатністю задовольнити пізнавальні інтереси в різних сферах діяльності людини [5, с. 3-15].

Методи і форми навчання визначаються рівнем розвитку і саморозвитку учнів, рівнем їх індивідуальних здібностей і вимогами профілізації навчання. Провідні методи, проблемно-пошукові та дослідницькі, що стимулюють пізнавальну активність учнів.

Як зазначає А. Каспржак, включення в базовий навчальний план курсів за вибором дозволить: політикам та урядовцям стимулювати продуктивний діалог між школою та сім'єю про те, що, навіщо і на якому рівні треба вчити сучасному школяреві; вченим напрацювати матеріал, на підставі якого буде продовжена розробка освітнього стандарту, що відповідає запитам сучасного суспільства; вчителям почати викладати нетрадиційно, шукати і впроваджувати нове; учням вчитися не для атестату [4, с. 3-9].

Д. Єршов пропонує ділити процес розробки елективних курсів на три послідовні етапи: 1) аналіз соціального замовлення і формулювання задуму, 2) складання попереднього проекту програми, 3) остаточне оформлення рукопису відповідно вимогам, обговорення та рецензування програми [3, с. 153].

Т. Чернікова стверджує, що курси за вибором профільного навчання будуть привабливими для старшокласників у тому випадку, якщо:

- фактичний матеріал буде впізнаваним і пов'язаним з реальністю;
- отримані знання носитимуть прагматичну спрямованість, їх можна буде застосувати в повсякденному житті;
- проблемний матеріал, обраний для вивчення, матиме неоднозначне трактування серед вчених і носитиме характер наукової інтриги;
- раніше недоступний для вивчення матеріал стане відкритим для обговорення;
- освітня орієнтація на вузівське навчання буде проглядатися не тільки в складності матеріалу, а й формах роботи (семінар, колоквиум, реферат, залік, проект);

- предметом вивчення на заняттях стане власне життя учнів, їх майбутні перспективи і варіанти здійснення освітньої, професійної, громадянської діяльності;

- підвищення загальної культури та навичок ділового спілкування органічно увійде в зміст курсів;

- конкретність роботи, яка виконуватиметься учнями на заняттях, буде представлена варіативними за рівнем складності завданнями;

- автор-укладач елективного курсу буде мати репутацію цікавого людини [8, с. 11-16].

М. Цветкова пропонує активно включати в навчання інформаційно-комунікаційні технології: аудіовізуальні (радіо, кіно, телебачення), комп'ютерні, мультимедіа (проектор, інтерактивна дошка), мережеві (локальна мережа, Інтернет), додаткові цифрові ресурси (фото тощо) [7, с. 31-37].

Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором, завдяки чому забезпечується гнучка система профільного навчання, яка дає змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму.

Отже, за допомогою курсів можливо задовольнити індивідуальні освітні інтереси, потреби та нахили кожного школяра; розширити знання учнів з культури та життя країни, мова яких вивчається, забезпечити високий рівень знань, умінь і навичок, сприяти активному самовизначенню старшокласників, формувати пізнавальний інтерес до іноземної мови й до культури країни, мова якої вивчається. Елективним курсам належить також провідна роль в урізноманітненні іншомовної навчальної інформації для шкіл (класів) із профільним навчанням іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Захарова Т. Дифференциация содержания обучения в старшей школе как условие эффективной преемственности общего и профессионального образования / Т. Захарова, Л. Филатова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №5. – С. 26-29.
2. Ермаков Д. Элективные курсы для профильного обучения / Д. Ермаков // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 36-41.
3. Ершов Д. Элективные курсы профориентационной направленности для учащихся 10-11-х классов гуманитарного профиля обучения : учебно-методическое пособие / Д. Ершов; под ред. Т. Черниковой. – Москва : Глобус, 2007. – 153 с.
4. Каспржак А.Г. Элективные курсы – ответ на запросы ученика и учителя, семьи и государства / А.Г. Каспржак // Директор школы. – 2006. – №1. – С. 3-9.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі: затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.03 №10/12-2 / АПН України. Інститут педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
6. Наказ МОН № 854 від 11.09.09 року «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі».
7. Цветкова М. Элективный учебный проект как новая форма профильного обучения школьников / М. Цветкова // Профильная школа. – 2008. – №5. – С. 31-37.
8. Черникова Т.В. Методические рекомендации по разработке и оформлению программ элективных курсов / Т.В. Черникова // Профильная школа. – 2005. – №5. – С. 11-16.
9. Щербо И. Реализация профильного обучения в школе / И. Щербо // Директор школы. – 2005. – №4. – С. 47-56.

The profession-oriented education's main points are discovered in the article, the profilisation of high school major preconditions are determined and its major purpose is identified. The notions «profession-oriented education» and educational profile» are determined. The major teaching courses in high school on profession-oriented level are distinguished. Subjects' complex which educational profile includes are determined and described.

The notion «elective courses» is studied in the profession-oriented education context. The elective courses' purpose is determined; the relation of basic general subjects, profession-oriented general subjects and elective courses is presented.

The major functions, tasks, standards for elective courses' thematic and content are described. It is determined that the major courses' purpose is to orient pupils on education individualization and socialization, on preparing for informed and important choice of future professional activity.

Enrichment classes, clubs and elective courses are compared and it is accentuated that elective courses introduction is referred to be compulsory element of basic education.

Among the major elective courses' purposes, the pupils' preparing for Independent External Evaluation and deep profile subjects knowledge are distinguished.

The leading courses' educational methods are circumscribed; it is accentuated on necessity to divide the elective courses' treatment process into consecutive stages; the main incentives in elective courses choice for senior high school student are defined and it is suggested to include informational and communicative technologies in training.

It is accentuated that schools create educational profiles due to basic, profile subjects and elective courses combination and that helps to provide flexible profession-oriented education, which gives a chance for senior high school student to choose individual educational programme. Elective courses have a leading role in varying foreign language training information for schools (classes) with profession-oriented learning a foreign language.

Key words: *elective courses, profession-oriented education, high school, optional course, profilization.*

УДК 373.3 : 81.161.2

Ольга Яцук

Olha Yatsuk

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛІНГВОАНАЛІЗУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

COMMUNICATIVE FOCUS OF USING THE ELEMENTS OF LINGUISTIC ANALYSIS IN PRIMARY SCHOOL

У статті досліджено особливості застосування елементів лінгвістичного аналізу тексту як мовознавчого розділу в співвідношенні із програмовими вимогами до змісту уроків української мови в початковій школі; охарактеризовано роботу зі застосуванням елементів лінгвоаналізу на уроках української мови.

Ключові слова: *лінгвістичний аналіз тексту, прийоми та методи лінгвоаналізу, текст, школярі молодого шкільного віку.*

Основна мета навчання української мови в початковій школі полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови, зокрема її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) [20, с. 3]. Результатом мовної освіти є вміння працювати із текстом, розуміти його, інтерпретувати, переказувати, створювати. З огляду на сказане, не викликає жодного сумніву важливість такого розділу методики навчання української мови, як розвиток мовлення, який вивчає процес говоріння, діяльність мовця, продукт цієї діяльності – текст, висловлювання.

Очевидно, основою формування умінь і навичок зв'язного мовлення є сукупність понять із лінгвістики тексту і стилістики, які стали визначальними в змістовому наповненні

програми з української мови. Учитель, який прагне добре організувати роботу над розвитком мовлення учнів, повинен бути обізнаний із найновішими досягненнями в психолінгвістиці, зокрема психології усного та писемного мовлення, вікової та педагогічної психології, в інформатиці, в ораторському мистецтві, у педагогіці і, звичайно, у лінгвістиці тексту [22]. Щоб виховати мовця, здатного через словесну тканину твору сприймати втілені в ньому авторські ідеї, необхідно постійно працювати над формуванням в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова. А також тих додаткових значень, що впливають із контексту, збагачуючи висловлювання змістовою інформацією. Шлях до цього – лінгвістичний аналіз текстів, зокрема художніх творів або їх фрагментів.

В україністиці теоретичні засади опису одиниць мови в лінгвостилістичній парадигмі, закладені О. Потебнею, поглиблювали І. Чередниченко, В. Ващенко, В. Русанівський, С. Дорошенко, а також їхні послідовники В. Чабаненко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Пономарів, С. Бибик, І. Завальнюк, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Гуйванюк, І. Кочан, М. Зарицький та ін.

У зарубіжному мовознавстві лінгвостилістичні питання розглянуто в працях Ш. Баллі, В. Виноградова, Н. Арутюнової, О. Мухіна, В. Цоллера, Б. Нормана, В. Болотова та ін.

У методичній парадигмі текст та питання розвитку мовлення вивчали такі науковці, як М. Рибникова, Г. Ладиженська, І. Синиця, С. Чавдаров, О. Біляєв, М. Пентилюк, П. Кордун та ін. Учителі донині використовують посібники Д. Кравчука „Творча робота з української мови в IV–VIII класах», М. Стельмаховича „Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах», В. Мельничайка „Творчі роботи на уроках української мови», М. Пентилюк „Культура мови і стилістика» та інші навчально-методичні праці.

Мета статті – окреслити особливості застосування елементів лінгвоаналізу на уроках української мови як складника формування комунікативної компетентності особистості.

Визначальною одиницею лінгвістики є текст як сукупність речень, поєднаних граматично та семантично; як контекст для дослідження граматичних елементів; як процес і результат мовленнєвого акту; як поєднання одиниць різних рівнів мовної системи.

Мовознавці почали активно досліджуватися текст в II половині XX століття, коли його було визнано найвищим ярусом мовної системи і центр уваги вчених сконцентрувався на мовленнєвій діяльності, продуктом якої є текст. Зокрема, з'явилося чимало досліджень, присвячених поняттю „текст», з-поміж яких доцільно виокремити роботи І. Гальперіна, Н. Зарубіної, О. Каменської, І. Ковалика, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, О. Селіванової, З. Тураєвої, З. Харрриса та ін. Аналіз текстових категорій здійснювали методисти, зокрема Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Пльонкін, Г. Шелехова та ін.

Однак єдиного тлумачення поняття „текст» не існує. Причинами цього, на думку О. Селіванової, є такі: 1) пошук ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції (визначення); 2) формально-структурна, жанрова, стилістична різноманітність текстів (писемні, усні, друковані тексти); 3) різноманітність підходів до вивчення тексту навіть у межах лінгвістики; 4) ототожнення тексту й дискурсу (текст наділяють категорією комунікативності й розглядають як предметно-знаковий стан системи комунікації); 5) абсолютизація певної або кількох категорій (зв'язність, завершеність, цілісність тощо) [25].

Поряд із цим доцільно наголосити на тому, що лінгвістика тексту тісно взаємопов'язана із мовознавчими та немовознавчими дисциплінами. Позаяк текст потребує комплексного міждисциплінарного аналізу, урахуваючи відомості з літературознавства, філософії, психології, соціології, етнології тощо та лінгвістики загалом.

У сучасній лінгвістиці панівними є два напрями теорії тексту. Зокрема, перший зорієнтований на вивчення комунікативних, лінгвістичних, психологічних ознак тексту як мовленнєвої ситуації; другий апелює до пізнавальних смислових глибин тексту, імплікативних процесів, інтерпретаційних підходів, застосовуючи методику герменевтики, зосередженої на інтерпретації діалогічного співвідношення суб'єкта, що пізнає, та тексту як об'єкта пізнання [14, с. 10].

В останні десятиліття в межах лінгвістики тексту виокремились три самостійні наукові дисципліни: загальна теорія тексту (І. Гальперін); граматики тексту (О. Москальська); стилістика тексту (І. Арнольд, В. Одинцов).

Водночас варто зауважити, що в розвитку лінгвістики тексту виокремлюють такі етапи:

- структурно-граматичний;
- комунікативно-прагматичний напрям (текст трактують як засіб соціально-психологічного, емоційного, естетичного впливу);
- семіотичний напрям (дослідження знакових моделей тексту, в основі яких взаємодія комунікантів за посередництвом тексту);
- когнітивний напрям (дослідження смислу на основі моделювання ментальних конструктів, які стоять за текстом).

Різновекторність у дослідженні тексту зумовлює неоднозначність у трактуванні цього поняття. Зокрема в науковій літературі текст розглядають:

- 1) з погляду інформації, що містить текст (текст – це інформаційна єдність);
- 2) з погляду психології його створення, як творчий акт автора, викликаний певною метою (текст – це продукт мовленнєвої й розумової діяльності суб'єкта);
- 3) з прагматичних позицій (текст – це матеріал для сприйняття, інтерпретації);
- 4) з погляду його структури, мовленнєвої організації, стилістики (роботи зі стилістики, синтаксису, граматики тексту, ширше – лінгвістики тексту) [15, с. 19].

У шкільній практиці, як зазначає В. Мельничайко, термін „текст» може бути застосований не тільки для позначення цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка. Слово „текст» також уживають і в нетермінологічних значеннях, зокрема „текст словникового диктанту», „текст вправи» (навіть якщо мовним матеріалом вправи є слова, словосполучення, речення, а не тексти) [23].

У процесі навчання української мови в початковій школі постійно проводиться робота над формуванням уміння вчитися, зокрема організовувати свою навчальну діяльність; самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом; мати власну думку щодо обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

Матеріал для проведення лінгвістичного аналізу тексту – художня дитяча література, є водночас і засобом для формування соціокультурної компетентності; методи та прийоми лінгвоаналізу – засобом формування комунікативної компетентності.

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі тексти, які мають чітку структуру, прозору тему. Це здебільшого розповіді з елементами опису чи роздуму (міркування), нескладні описи і міркування [13, с. 335].

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів у молодших школярів формуються такі уявлення про текст:

- текст – це зв'язне висловлювання;
- текст має певну тему, яка виражається в його змісті;
- текст має певне призначення – мету;
- текст може мати назву – заголовок;
- тексту властива певна будова: зачин, основна частина, кінцівка;
- текст може складатися з одного чи кількох абзаців.

Під час роботи над текстом шляхом виконання практичних вправ у школярів формуються вміння відрізнити текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом; визначити тему тексту і його мету; добирати заголовок; ділити текст на логічно завершені частини; складати план тексту і відтворювати текст за планом; знаходити в тексті його структурні частини (зачин, основну частину і кінцівку); розрізняти стилі текстів (розмовний, художній, науковий і діловий); самостійно складати тексти відповідно до мети і ситуації спілкування.

Визначити тему висловлювання (про що розповідається в тексті?) і з'ясувати його мету (для чого написаний?), учні вчать аналізуючи текст. Найчастіше з цією метою використовують розповідні тексти з елементами опису чи роздуму. Для закріплення пропонують вправи на розташування речень у логічній послідовності, складання кількох речень, пов'язаних між собою за змістом, побудову розповіді про подію з власного життя тощо.

Формуючи вміння добирати до тексту заголовки, слід орієнтувати учнів на те, що заголовок має відповідати темі чи меті тексту, бути стисло і чітко сформульованим, складатися з одного чи кількох слів. Добирати заголовки доцільно колективно, визначаючи найвдаліший.

Важливо навчити учнів ділити тексти на абзаци – логічно завершені частини. З цією метою застосовуються такі види вправ: а) поділ тексту на частини; б) визначення теми кожної частини; в) складання плану тексту; г) відновлення деформованого тексту з переставленими абзацами; г) доповнення тексту пропущеним абзацом.

Під час цієї роботи доцільно постійно звертати увагу дітей на те, як кожен абзац виділяється на письмі.

Робота над абзацами тісно пов'язана зі складанням плану. Назва кожного абзацу чи поставлене до нього запитання утворюють план тексту. План сприяє послідовному викладу думки. Розкриття змісту кожного пункту розпочинається з нового абзацу.

У початкових класах учні осмислюють і вчать виділяти структурні частини тексту: зачин, основну частину, кінцівку. Зачин – це початок тексту, в якому стисло визначається його мета. Основна частина – найбільша частина тексту, в якій розкривається весь зміст висловлювання. Кінцівка – своєрідний висновок з усього сказаного.

Молодші школярі ознайомлюються також із засобами зв'язності тексту. До них належать повторення тих самих слів із метою підсилення думки; слова-синоніми й особові займенники, які допомагають уникати невинуватих повторів; слова, що вказують на послідовність подій (*вранці, вдень, увечері; спершу, потім, вчора, сьогодні, завтра*); слова, які вказують на розташування предметів (*попереду, ліворуч, недалеко*).

Сучасна методика розвитку мовлення передбачає ознайомлення молодших школярів із типами текстів: розповіддю, описом, міркуванням. Кожен із названих типів має свої особливості в доборі та використанні матеріалу, побудові тексту, відборі засобів мови [13, с. 336].

У початковій школі учні вчать розрізняти розмовний, художній, діловий і науковий стилі, оформляти деякі доступні для них зразки текстів ділового мовлення – лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу) [13].

У ході побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: вміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно – дотепну відповідь.

Важливе місце в роботі з розвитку монологічного мовлення належить умінню редагувати текст, у результаті якого здійснюється заміна неточних слів і синтаксичних конструкцій більш влучними для вираження конкретної думки. З цією метою вже в початкових класах слід виробляти в учнів звичку свідомого контролю за якістю мовлення, формувати вміння редагувати власні висловлювання [13, с. 340].

Ефективність розвитку зв'язного мовлення молодших школярів може забезпечити тільки чітка система роботи над формуванням комунікативних умінь (інформаційно-змістових; структурно-композиційних; граматико-стилістичних; редагування). Система побудована на основі методичних принципів: єдності розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язку усного і писемного мовлення, зв'язку роботи з розвитку мовлення з вивченням граматичного, лексичного й орфографічного матеріалу.

Названі напрями роботи над формуванням мовно-мовленнєвих умінь та навичок зв'язного текстотворення будуть ефективними із залученням елементів лінгвоаналізу, зокрема цілісного і часткового.

Цілісний лінгвістичний аналіз тексту передбачає розгляд усіх текстоутворювальних чинників і текстових категорій – інформативності (якими засобами виражені в тексті, її різновидами), цілісності, членування (об'ємно-прагматичні – на абзаци, складне синтаксичне ціле (ССЦ); контекстно-варіативні – способи передавання чужого мовлення в тексті, смисловий і прагматичний наміри автора в тексті), засобів зв'язності в тексті, у т. ч. часових і просторових, образу автора і способів його вираження в тексті, категорій інтеграції і завершеності з характеристикою усіх засобів, які беруть участь у їх реалізації, з виокремлення ідеї (концепту) тексту тощо [16, с. 13].

Частковий лінгвістичний аналіз тексту передбачає розгляд одного аспекту тексту чи його частини, а саме лінгвістичний аналіз певного різновиду тексту або засобів зв'язку

в тексті, категорій часу і простору, способів їхньої реалізації в тексті, своєрідності фонетичного, лексичного, синтаксичного, ритмо-мелодійного, графічного, образного рівнів інтегрування тексту, способів його членування, тональності та оцінності у тексті, або способів передавання підтекстової інформації, засобів вираження авторського задуму й образу автора в тексті тощо, або різноаспектний аналіз одного ССЦ. Частковий лінгвістичний аналіз тексту – це не механічне його розчленування на частини, а цілісний системний підхід до його вивчення, тобто дослідження кожного елемента в єдності з іншими, у сукупності мовних засобів, що передають смислову цілісність тексту, під певним кутом зору.

Залежно від аналітичних процедур розрізняють різновиди часткового мовного аналізу тексту. Проаналізуємо ті рівні аналізу тексту, які використовують у початковій школі.

Частковий лінгвістичний аналіз-коментування тексту спрямований на пояснення тих незрозумілих місць тексту, які перешкоджають його правильному сприйманню як певної інформації та образної системи. Мовне коментування незрозумілих слів і висловів є супровідним до цілісного аналізу тексту, оскільки ці лінгвооддиниці сприяють створенню образів у тексті, зокрема образу автора загалом [16, с. 14].

Частковий структурно-граматичний аналіз тексту. У його процесі увага дослідників зосереджена на формальних засобах і типах зв'язності тексту, принципах побудови його структури, зокрема питання членування тексту на абзаци, надфразові єдності, складні синтаксичні цілі, міжфразові логічні зв'язки тощо [16, с. 15].

Частковий графічний аналіз тексту здійснюють із погляду використання системи графічних знаків, їх смислового навантаження, додаткового емоційно-експресивного значення та імпліцитного змісту. Графічні засоби в тексті можуть бути двох різновидів – пунктуаційні (крапка, знак питання, знак оклику, дужки, кома, дві крапки, лапки, тире) і друкарські (екстра-лінгвістичні елементи) [16, с. 19].

Так, зокрема, у вірші Анатолія Костецького питальні речення та тире створюють інтонацію звертання, допомагають акцентувати увагу на важливих мовних одиницях (питаннях): *Про що виспіває струмок? // Про літо золоте // Про що співає колосок? // Про те, як він росте // Про що виспіває земля? // Про неба синь і шир // Про що співає ти і я? // Про щастя і про мир!*

Знак оклику звертає увагу читача на головну думку вірша.

Частковий фонетичний аналіз тексту здійснюють крізь призму використання одиниць фонетичної системи мови, їх смислового навантаження, додаткового емоційно-експресивного значення. Під час часткового фонетичного аналізу текст характеризують за допомогою таких фонетичних засобів: а) смислова закінченість фрази, ритму; б) інтонування (ритмічність, емоційність); в) мовленнєвий такт (смислова закінченість чи незакінченість); г) милозвучність і римування; г) наголошування (нормативність, ненормативність, причина цього); д) засоби милозвучності – чергування голосних і приголосних (музикальність, вимовна легкість, співучість, асонанс, алітерація, анафора, епіфора, рондо, зевгма, оноματοпея тощо) [16, с. 24]. Наприклад, пропонуємо учням для фонетичного аналізу такі рядки: *У нічному небі яскраво світять зорі. // У нічному небі яскраво світить місяць. Можемо зробити висновок про алітерацію звуків /н/, /ч/, /с/, асонанс – /у/, /і/, /я/, епіфора – у нічному небі яскраво світять.*

Частковий лексичний аналіз тексту передбачає його інтегрування одиницями лексичного рівня, виявлення у тексті: а) споконвічної української лексики (спільноіндоєвропейської, спільнослов'янської, спільносхідно-слов'янської і власне української) і запозичень; б) лексики щодо її емоційності, нормативності (наявності діалектизмів, розмовно-просторічних елементів, професіоналізмів і жаргонізмів); в) багатозначних слів (для створення образності чи комічного ефекту, каламбурів); г) синонімів (для точного відбору слова, як засобу амплікації, для усунення тавтології); г) антонімів (як засіб контрасту, оксиморону тощо); д) омонімів і паронімів; е) активної і пасивної лексики (архаїзми та історизми), неологізмів (загальномовних та індивідуально-авторських); е) образних засобів (метафор, порівнянь) [16, с. 26].

За оповіданням Василя Сухомлинського «Головне в житті» можна простежити особливості вживання синонімів. *Один говорить – найголовніше вугілля ...// ... Інший твердить: найголовніше – метал... // А третій каже: найголовніше – хліб...* [25, с. 26]. Синоніми допомагають уникнути тавтології.

Частковий граматичний аналіз тексту допомагає встановити функції іменників (номінативну, описову, оцінну, емоційну, символічну, конкретизувальну), прикметників (виражальну, конкретизувальну, образну), дієслів (виражальну, динамічну, емоційно-оцінну), службових слів, простих і складних речень (смыслову і стилістичну), речень за метою висловлювання, однорідних членів речення (номінативну (для перерахування), виражально-характеризувальну (для створення гумористичного ефекту)), односкладних речень (описову, узагальнювально-смыслову, виражальну), вставлених слів і речень, відокремлювальних членів речення, речень з прямою мовою, синтаксичних одиниць, які переважають у тексті. Аналіз дає змогу відповісти на питання, чим зумовлений відбір автором тих чи інших граматичних категорій (авторською настановою, жанром, стилем чи типом мовлення) [25, с. 27].

Пропонуємо текст „Незвичайна осінь». *Тиша в осінньому лісі. // Червоним полум'ям палають клени. // Пожовкли берези. // Багряними стали дуби. // І тихо-тихо. // Лише зрідка подасть свій голос синичка і застукотить дрібненько по стовбуру дерева працьовитий дятел. // Незвичайна осінь. // Сонячна. // Замріяна. // Золота осінь! // Небо голубе-голубе. // Повітря прозоре, як джерельна вода. // Високо в небі пропливають білі навутички* [25, с. 26–27]. Аналізуючи оповідання, школярі говорять про те, що іменники виконують номінативну функцію, прикметники – виражальну та образну, підкреслюють красу осіннього лісу, дієслова – надають динамічності.

Здійснення лінгвістичного аналізу тексту залежить від обраного аспекту його вивчення (комплексного, фрагментарного).

Отже, лінгвістичний аналіз тексту є явищем багатограним. На уроках української мови та зв'язного мовлення доцільно використовувати елементи лінгвоаналізу для формування в учнів умінь і навичок самостійного текстотворення, комунікативної вправності, конструювання висловлювання, розуміння функції мовних одиниць у мовленні.

Подальші дослідження щодо ефективності різних видів лінгвоаналізу відповідно до теми уроку української мови, літературного читання у початковій школі допоможуть укомплектувати систему завдань, які сприятимуть навчальній, розвивальній та виховній меті заняття, формуванню комунікативної грамотності школярів.

Список використаних джерел

1. Авдеєнко Т.Є. Комунікативно-функціональні та композиційні особливості дискурсу в умовах ретранслятивного спілкування / Т.Є. Авдеєнко // Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2006. – № 6. – С. 5-10.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва, 1990. – С. 136-137.
3. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови : [навч. посібник] / Бабич Н.Д. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
4. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. Бадер // Рідна школа. – 1999. – №9. – С. 53-55.
5. Бакум З. Лінгвістичний аналіз художнього тексту в навчанні української мови: фонетико-стилістичний аспект / З. Бакум, Л. Бойко // Українська мова й література в сучасній школі. – 2012. – № 7/8. – С. 25-27.
6. Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках / М. Бахтін // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів : ЛітОпис, 1996. – С. 318-323.
7. Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики : [монографія] / Бацевич Ф. С. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
8. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф.С. Бацевич – Київ : Академія, 2004. – С. 87-91.
9. Белянин В.П. Введение в психолінгвистику / В.П. Белянин; [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : ЧеРо, 2000. – 128 с.
10. Бігунова С.А. Текст як продукт мовленнєво-творчого процесу / С.А. Бігунова, М.І. Зубілевич // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2010. – № 3. – С. 53-56.

11. Біляєв О. Зміст уроку мови / О. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 2-6.
12. Бунь О.А. Семантична супутність тестових внесень як основа інформаційного розведення художнього тексту / О.А. Бунь // Мова і культура / [голов. ред. Д.С. Бурого]. – Київ, 2001. – Вип. 3 : Мова і художня творчість, Т. 4. – С. 47-50.
13. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : [навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / М.С. Вашуленко ; [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
14. Должикова Т.І. Практикум з лінгвістики тексту : [навч.-метод. посіб.] / Т.І. Должикова, І.В. Мілева, А.В. Нікітіна. – Київ, 2011. – 142 с.
15. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення / С.І. Дорошенко. – Харків : ОВС, 2002. – 144 с.
16. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : [навч. посіб.] / Т.А. Єщенко – Київ : Академія, 2009. – 264 с.
17. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту: теорія і практика / А.П. Загнітко; [вид. 2-ге, доп. і перероб.]. – Донецьк : Юго-Восток, ЛТД, 2007. – 219 с.
18. Зубковська М.О. Сучасні підходи до лінгвістичної типології текстів / М.О. Зубковська // Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки. – 2011. – № 1. – С. 67-70.
19. Канищенко А.П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі / А.П. Канищенко – Київ, 2003. – 95 с.
20. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови : [навч. посіб.] / М.У. Каранська – Київ : Либідь, 1995. – 311 с.
21. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: [навч. посіб.] / І.М. Кочан. – Київ : Знання, 2008. – 423 с.
22. Мельничайко В.Я. Дидактичні можливості переказів-мініатюр / В.Я. Мельничайко // Дивослово. – 1995. – №9. – С. 31-33.
23. Мельничайко В.Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи / В.Я. Мельничайко // Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту. – Тернопіль : Лілея, 1997. – С. 26-60.
24. Рідна мова 4 клас. Частина 1 : [підручник] / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко, Л.В. Скуратівський. – Київ : Освіта, 2004. – 128 с.
25. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – Київ, 2008. – 712 с.
26. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін.]. – Київ : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

The article deals with the peculiarities of the elements of linguistic analysis application during the Ukrainian language lessons as a part of the formation of a person's communicative competence. The main attention is focused on the explanation of such a notion as 'the text' in the modern linguistics in different paradigms as well as on the stages of text examination.

The main demands of the programme concerning the study of the categories (the text as connected utterance, text structure, text features, the ways of connectivity in the text, styles and types of the text) in primary school are analyzed. The methodological focus areas connected with the acquisition of these terms by the primary school pupils are described.

The article concentrates on those elements of the text linguistic analysis which are appropriate for the application during the lessons of the Ukrainian language and dramatic reading in the primary school. Mainly they are the following: the general linguistic analysis of the text (dealing with all text categories); the partial linguistic analysis-commentary (the explanation of the unknown words and phrases); the partial phonetic analysis of the text (the analysis of the phonetic means of expression in the text); the partial lexical analysis (the analysis of the lexical level of the text); the partial grammatical analysis of the text (the analysis of the functions of the parts of speech and types of sentences).

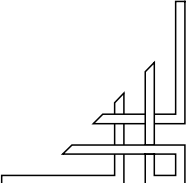
The perspective of further research is outlined.

Key words: *linguistic text analysis, the means and methods of linguistic analysis, text, primary school pupils.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373.5.016:53

Микола Головко
Mykola Golovko

СИСТЕМА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ІСТОРІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ

THE SYSTEM OF SOURCES OF HISTORY OF PHYSICS TEACHING METHODS IN UKRAINE

У статті висвітлюється проблема формування джерельної бази історії методики фізики. Аналізуються наукові підходи щодо класифікації джерел та застосування історіографічного методу в організації досліджень з історії дидактики фізики в Україні. Обґрунтовано доцільність системного вивчення елементів джерельної бази через призму складних взаємозв'язків окремих їх видів, різної інформаційної та культурологічної значущості на відповідних історичних етапах розвитку методичної науки. Запропоновано авторську класифікацію елементів джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики. Акцентується увага на такій особливості сучасного наукового джерелознавства, як варіативність репрезентаційних підходів, вибір яких визначається концепцією, метою та завданнями конкретного дослідження.

Ключові слова: історія методики навчання фізики в Україні, джерельна база, системний підхід, класифікація.

Однією з найактуальніших проблем історії методики фізики в сучасних умовах є застосування методології джерелознавства, відповідної меті та завданням історико-педагогічного дослідження. Відомий український учений, дослідник історії методичної науки О. В. Сергеев, зауважував, що встановлення джерельної бази та вивчення всієї сукупності фактів, що її складають, є необхідною умовою, яка забезпечує науковий характер дослідження процесу становлення та розвитку дидактики фізики як педагогічної науки [8, с. 22-23].

Таким чином, першочерговим завданням історико-методичного дослідження є вибудовування дослідником джерельної бази, яка забезпечує повнофункціональну історіографію проблеми, дає можливість на основі систематизації та аналізу не просто сформулювати фактологічний опис, а й визначає його наукову новизну. Особливо актуальною ця проблема є для досліджень з історії становлення та розвитку теорії і методики навчання фізики в Україні як галузі педагогічної науки, соціокультурний феномен якої потребує ґрунтовного вивчення та сучасних інтерпретацій.

Загально-наукові підходи щодо класифікації джерельної бази, які й до сьогодні є методологічною основою історико-педагогічних досліджень, сформувалися в середині 1980-х рр. у працях радянських дослідників Д. І. Раскіна та Е. Д. Днепрова, які розробляли історіографічні та методологічні проблеми вивчення історії педагогіки та школи. Так, Д. І. Раскін виокремив історико-педагогічні джерела як окремих об'єкт наукового джерелознавства, вперше ввівши дидактичні джерела як самостійний компонент джерельної бази [7].

Е.Д. Дніпров підняв проблему методологічної ізоляваності історико-педагогічної науки, зокрема, в питаннях джерелознавства, як чинника, що стримує її розвиток [6].

Уперше проблему методології джерелознавства в історіографії історії дидактики фізики актуалізував і розробив О. В. Сергєєв. У докторському дослідженні (1991 р.) він обґрунтував критеріальну базу джерел історико-методичного дослідження, особливості їх виявлення, методи, прийоми та засоби критичного аналізу. На основі генетичного підходу дослідник запропонував визначення джерела як історичного факту, результату конкретних історичних умов, увів та схарактеризував поняття «джерело», «першоджерело», «факт-джерело», «історико-методичне джерело», а також виокремив основні джерелознавчі завдання, які вирішуються під час використання джерел історико-методичного дослідження, зокрема, встановлення походження джерела (його оригінальність, мету створення, призначення), виконання джерелознавчого аналізу (встановлення достовірності та повноти відомостей джерела, його ідеологічну спрямованість), здійснення синтезу (вивчення всього комплексу типів, видів та різновидів джерел з того чи іншого питання, їх закономірно-генетичний зв'язок та обумовленість) [8, с. 22-23].

Методологічні підходи щодо виявлення, класифікації та аналізу джерел, запропоновані О.В. Сергєєвим були розвинуті у кандидатській дисертації А. К. Волошиної, присвяченій історико-методичному аналізу становлення технології розв'язування фізичних задач в середній загальноосвітній школі [3, с. 4].

Аналіз праць з історії вітчизняної дидактики фізики, в першу чергу, монографічних та дисертаційних, показує, що питання вибору та обґрунтування джерельної бази цієї проблеми не набули належного розвитку. Елементи джерелознавства використовуються дослідниками як складові загальної методології дослідження, а історіографічний метод розглядається скоріше як формально-традиційний елемент дослідження та залишається недостатньо «проникаючим» в історико-методичні дослідження. Питання формування джерельної бази в історії дидактики фізики не набували нових напрямів розвитку з початку 1990-х років. Поза увагою більшості дослідників залишаються досягнення сучасного історико-педагогічного джерелознавства.

Тому в статті ставиться мета на основі системного підходу обґрунтувати особливості формування джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики та проаналізувати взаємозв'язки її елементів.

Як зазначає О.В. Сухомлинська, саме джерелознавчий чинник визначає трансформаційну кризу в історії педагогічної науки. Зумовлено це, зокрема, залученням до наукового обігу значної кількості невідомого та недоступного в попередні періоди джерельного матеріалу, або оціненого однозначно негативно офіційною наукою, в першу чергу, джерел XVI–XIX ст. З одного боку, це сприяє розширенню предметного дослідницького поля, але з іншого, зумовлює суттєве зростання масиву першоджерел, опис яких здебільшого носить фактологічний характер за відсутності чіткого їх диференціювання та структурування [10, с. 27].

Саме тому проблема критеріальної бази сучасних історико-педагогічних досліджень у цілому, та досліджень історії вітчизняної методики навчання фізики, зокрема, залишається надзвичайно актуальною. Єдиною ґрунтовною працею, присвяченою безпосередньо її вирішенню, залишається дисертаційне дослідження О. В. Сергєєва, в якому обґрунтовано класифікацію джерел з історії методики фізики на групи за зовнішніми ознаками: речові, писемні, фотокіно, усні, а також на види та підвиди (наприклад, група «письмові», підгрупа «друковані», вид «науково-методична література», підвид «методичні журнали») [8, с. 24].

З іншого боку, в історії педагогіки джерелознавчий напрям активно розвивається. Заслужують на увагу у контексті нашого дослідження наукові підходи до систематизації джерельної бази, розроблені Н. М. Гупаном. Учений розглядає доцільність виокремлення таких груп джерел, як документальні, оповідні, масові, немасові, історіографічні, наочні, електронні, джерела особового походження та підручникотворення. Системотвірним чинником цієї класифікації обрано вид джерела [4].

Л.Д. Березівська наголошує щодо доцільності розподілу складників джерельної бази на джерельні та історіографічні. До джерельних дослідниць відносить оприлюднені праці науковців, керівників та працівників освітньої галузі, в яких аналізується чинний стан освітньої галузі. Як історіографічні розглядаються джерела, в яких здійснюється оцінка попередніх у часі педагогічні явища та процесів. Акцентується увага на тому, що окремі джерела можуть розглядатися одночасно як історіографічні, так і як безпосередньо джерела з досліджуваної проблеми [1, с. 48].

Н.П. Дічек розглядає сутність історичного джерела з позицій культурологічного підходу як продукт спрямованої людської освітньої діяльності та пропонує класифікацію джерельної бази саме за цією ознакою: документальні, науково-педагогічні, історіографічні, філософсько-соціологічні, релігійні, періодичні художньо-публіцистичні, джерела-результати педагогічної діяльності, джерела особового походження, специфічні види джерел. Однією із найважливіших для історико-педагогічного дослідження сукупностей джерел дослідниць визначає джерела-результати педагогічної діяльності, розвиваючи на основі сучасних підходів категорію дидактичних джерел, введених Д. І. Раскіним [5].

Більшість дослідників історії педагогіки погоджуються з тим, що особливістю її сучасного наукового джерелознавства стає варіативність репрезентаційних підходів, вибір яких визначається концепцією, метою та завданнями конкретного дослідження. При цьому основна увага приділяється не стільки, власне, обраним критеріям (з огляду на певну умовність будь-якої класифікації), скільки їх системному застосуванню.

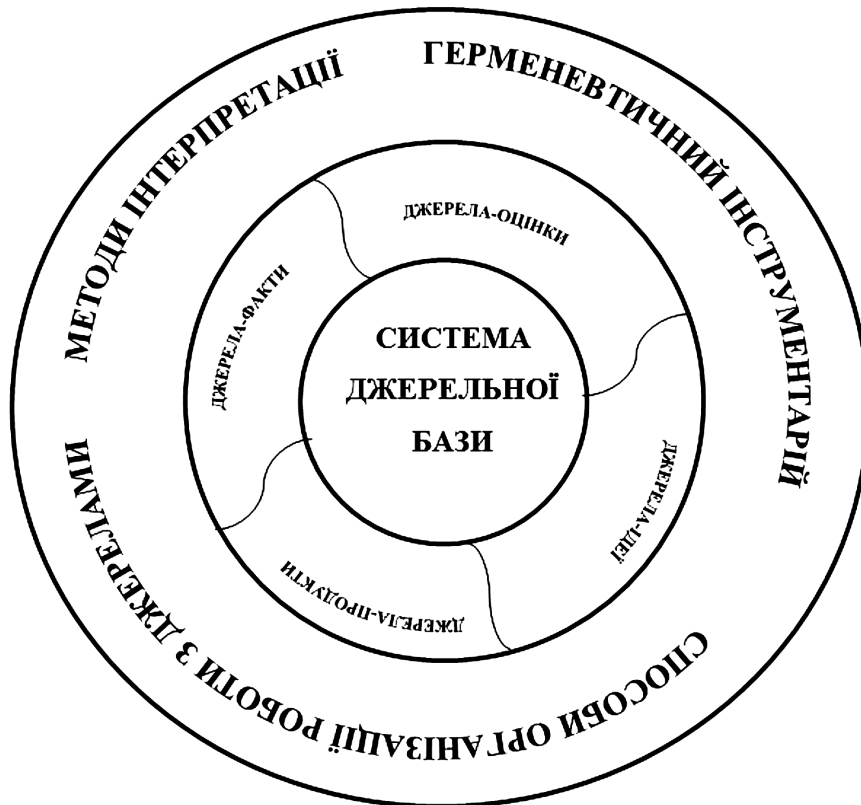
Наші дослідження проблеми джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики показують, що переважна більшість авторських репрезентацій її систематизації базуються на спробах виділення статичних відношень між окремими об'єктами. Намагання чітко визначити критеріальні ознаки для класифікації джерел (як правило, це зовнішні ознаки: походження, спосіб зберігання, видові ознаки) призводять до досить умовного розподілу джерел на групи. Саме тому більшість класифікацій містять надлишкові елементи. При цьому постійно виникають питання їх самостійної функціональності та доцільності виділення із більш широких груп (наприклад, категорія дидактичних джерел).

Ми поділяємо думку Н. М. Гупана, який зауважує на відносну умовність віднесення джерел до тієї чи іншої групи та обґрунтовує важливість окреслення системи джерельної бази конкретної історико-педагогічної проблеми. Це, як зазначає дослідник, забезпечить конкретизацію сукупності джерел як цілісного явища зі специфічними властивостями, яких не мають їх окремі групи [4].

На нашу думку, саме системний підхід до вибудовування джерельної бази забезпечує вивчення історії вітчизняної дидактики фізики як цілісного соціокультурного та педагогічного явища, науково обґрунтованого висвітлення проблем історико-методичного дослідження. Адже тільки в межах системи джерельну базу можна структурувати таким чином, щоб максимально врахувати відношення між її складниками у статичних (просторове розташування, ієрархія, відмінність певних якостей) та динамічних (зміна в часі) відношеннях [2, с. 227].

Формуючи джерельну базу історії методики навчання фізики в Україні ми спиралися на результати досліджень науковців, які розробляли питання класифікації джерел історико-методичного дослідження (Сергеев О. В., Волошина А. К.), критеріальної бази історико-педагогічних досліджень (Сухомлинська О. В.), впливу своєрідності тематичної території історико-педагогічного дослідження на формування його джерельної бази (Дічек Н. П.), доцільності застосування тієї чи іншої класифікації відповідно до предмета конкретного дослідження (Стражнікова І. В.), системного підходу (Биков В. Ю.) та його реалізації у побудові системи джерельної бази історії педагогіки (Гупан Н. М.).

Виходячи з того, що система є цілісною множиною об'єктів (елементів) та відношень (зв'язків) між ними, які виділяються із середовища за ознаками їх приналежності до реалізації цілей системи [2, с. 225-226], будемо розглядати систему джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні як цілісне явище, що має культурологічне наповнення (мал. 1).



Мал. 1. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні

Особливістю пропонованої системи є те, що визначальною є саме цілісність множини елементів та особливості функціональних зв'язків між ними, що забезпечує максимальне досягнення цілей системи. За основу класифікації джерельної бази історії методики навчання фізики в пропонованій системі обрано культурологічну наповненість джерела.

Зокрема, ми виокремлюємо такі групи джерел: джерела-факти (нормативно-правові акти, статистичні матеріали, документи, які фіксують факт певного педагогічного явища, зокрема, такого, що відбувається вперше); джерела-ідеї (педагогічні ідеї, які з часом були покладені в основу проектів освітніх реформ або розроблення нових методів і технологій навчання); джерела-оцінки (історіографічні праці, рецензії, спогади); джерела-продукти науково-освітньої діяльності (концепції фізичної освіти, стандарти, навчальні програми, підручники, методики, обладнання, електронні засоби навчального призначення, учнівські роботи).

У свою чергу, означені елементи джерельної бази можуть репрезентуватися підгрупами джерел, які традиційно виділяють історики педагогіки. Наприклад, документальні, оповідні, особового походження, масові, немасові, історіографічні, підручникотворення, наочні, електронні (за Н. М. Гупаном). Виходячи із завдань конкретного дослідження, які полягають у вивченні процесу становлення та розвитку теорії і методики навчання фізики в Україні, системотвірним чинником пропонованої джерельної бази виступають не стільки видові ознаки, а, в першу чергу, культурологічний зміст джерела.

На наш погляд, елементи джерельної бази історії вітчизняної дидактики фізики мають розглядатися системно, через призму складних взаємозв'язків джерел різних видів, їх соціокультурної значущості на різних історичних етапах розвитку методичної науки. Так, дослідження документальних джерел (акти, розпорядження, статистика) потребує вивчення науково-методичних та філософсько-соціологічних джерел, оскільки офіційні документи не завжди відбивають актуальні запити педагогічної науки та освітньої практики. Не завжди

закони, що регламентують діяльність освітньої галузі, базуються на перспективному, концептуальному баченні прогресивних напрямів розвитку, які, в свою чергу, мали б визначатися науковим обґрунтуванням.

Досліджуючи проблему формування джерельної бази історії вітчизняної методи фізики, ми з'ясували, що сьогодні з'явився новий вид джерел, безпосередньо пов'язаних із запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Їх особливості визначаються не тільки цифровими носіями інформації, а й інструментарієм опрацювання, що, у свою чергу, відкриває нові орієнтири методології історико-педагогічного дослідження.

Зокрема, суттєво зростає вага так званих електронних джерел (хоча, на нашу думку, введення такої групи в систему джерельної бази потребує конкретизації, оскільки джерела можуть бути «електронними», наприклад, лише за носієм інформації (електронний каталог, електронна база сканованих паперових документів, прототипи електронних підручників, що являли собою скановані паперові підручники тощо). Упродовж останніх десяти років методика навчання фізики збагатилася повноцінними продуктами науково-освітньої діяльності – електронними засобами навчального призначення (бібліотеки електронних наочностей, віртуальні фізичні лабораторії, навчальні тренажери), а також електронними мережними освітніми ресурсами, які теж можуть стати для дослідника історії дидактики фізики важливими джерелами. За таким же принципом можна було б вводити джерела реальні та віртуальні, як, наприклад, вводяться традиційно речові та словесні джерела.

Проте, ми вважаємо доцільним особливу увагу у цьому контексті звернути не стільки на особливості електронних джерел як нового складника джерельної бази, а на те, що їх введення принципово змінює методологію та інструментарій історико-методичного дослідження. Саме тому доцільно включати до системи джерельної бази й способи організації роботи з джерелами, які використовує дослідник.

З одного боку, опрацьовуючи електронні джерела (наприклад, pdf-документи), дослідник може здійснювати їх класифікацію та систематизацію за методологією роботи з паперовими документами. При цьому електронний формат забезпечує удосконалення процедур пошуку, копіювання, зберігання та можливості багаторазового використання, що не завжди було доступно досліднику в умовах «паперової» інформаційної технології. З іншого боку, важливу роль відіграє використання електронних каталогів вітчизняних та зарубіжних бібліотек, а також віртуальних довідок, що якісно змінює організацію роботи дослідника із джерелами. Наявність, наприклад, технологій автоматичного перекладу та пошукових систем мережі Інтернет дає можливість в режимі реального часу опрацювати та оцінити джерело, співставити отримані факти з іншими джерелами. Сьогодні дослідникам історії педагогіки доступні електронні версії провідних фахових видань завдяки їх сайтам або спеціальним електронним сторінкам, на яких зберігаються архіви випусків за декілька останніх років. За сучасними вимогами на сайтах спеціалізованих учених рад розміщуються електронні версії дисертацій, поданих до захисту.

Перспективним напрямом розвитку джерельної бази є формування бібліотеки електронних версій архівних матеріалів, книжкових та періодичних видань. На сьогодні вони представлені, як правило, скан-копіями (pdf-формат), але за способом структурування та організації роботи реалізують ідею електронних бібліотек та забезпечують високий рівень інтерактивного режиму використання їх дослідником.

Щоправда, джерела з історії методики фізики представлені лише електронними бібліотеками окремих періодичних видань, особливий інтерес серед яких становить електронна повнофункціональна версія першого вітчизняного науково-методичного журналу «Вісник дослідної фізики та елементарної математики». Важливість такого виду джерел для дослідника визначається декількома чинниками. Зокрема, багаторівневою структуризацією матеріалів, систематизацією за всіма основними рубриками та категоріями, швидким доступом в режимі реального часу, можливості збереження та відтворення відповідних матеріалів, паралельним

доступом, що відображено в функціоналі інтерфейсу користувача. Це джерело є повноцінним електронним ресурсом, який дає можливість досліднику опрацювати великі обсяги матеріалів. Наприклад, електронна версія містить 674 випуски журналу за період із 1886 по 1917 рік. Представлено у вигляді активних гіперпосилань 42 рубрики, в яких систематизовано статті за відповідною проблематикою, передбачено також можливість пошуку електронних версій статей та інших матеріалів за покажчиком авторів та алфавітним покажчиком статей. Якщо стаття публікувалася у кількох випусках, передбачено можливість перегляду її в повному обсязі, починаючи з будь-якої частини.

Унікальність таких джерел-електронних ресурсів для дослідника полягає в тому, що високий рівень класифікації та систематизації забезпечує можливість комплексного багатоаспектного аналізу з мінімальними витратами часу. Такі системи дають можливість паралельної роботи з каталогом та основним джерелом, а також декількома джерелами одночасно, забезпечує формування в дослідника цілісної картини джерельного поля та смислових орієнтирів відповідної проблематики.

Завдяки можливостям інформаційно-комунікаційних технологій відшукування конкретно-історичних фактів у групах джерел різних видів перестає бути першочерговим та найбільш традиційно актуальним і важливим завданням, зокрема, на початкових етапах дослідження. Розширення доступу до джерельної бази в просторі та часі дає можливість акцентувати увагу дослідника на герменевтичному інструментарії, методах інтерпретації історико-методичних смислів, що, в свою чергу, забезпечує якнайповніше висвітлення культурологічного змісту джерела, можливість пізнання широкого спектру функціональних взаємозв'язків, що виходять за контури викладених фактів [5].

Тому систематизація джерельної бази історії методики фізики з використанням герменевтичного інструментарію, широкого кола методів інтерпретації та використання способів організації роботи з джерелами, що відповідають їх особливостям, сприятиме максимальному врахуванню відношень між окремими видами та групами джерел не тільки у статичній ієрархії, а й динамічній зміні у часі, що, в свою чергу, забезпечить їх структурування в цілісну систему.

Список використаних джерел

1. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лариса Дмитрівна Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2009. – 505 с.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В.Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Волошина А.К. Історико-методичний аналіз розвитку технології розв'язування фізичних задач у середній загальноосвітній школі : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.К. Волошина ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 18 с.
4. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 8-9. – С. 67-70.
5. Дічек Н.П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень / Н.П. Дічек // Педагогіка та психологія. – 2014. – № 2. – С. 67-75.
6. Днепров Э.Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э.Д. Днепров // Школа России накануне и в период революции 1905-1907 гг. : сб. науч. трудов / под. ред. Э.Д. Днепрова и Б.К. Табиева. – Москва : Мзд-во АПН СССР, 1985. – С. 5-24.
7. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников / Д.И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 85-99.
8. Сергеев А.В. Становление и развитие истории методики преподавания физики в средней школе как научной дисциплины : автореф. дис.... док. пед. н.: 13.00.02 / А.В. Сергеев ; Гос. пед. университет им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1991. – 34 с.

9. Стражнікова І.В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Текст] : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інна Василівна Стражнікова ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 601 с.
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – Київ : А.П.Н., 2003. – 68 с.

In the article highlights the problem of formation of sources of physics teaching methods history. The scientific approaches to classification of the sources and use of historiographical method of research on the history of physics didactics in Ukraine are analyzed. Attention is focused on such features of modern scientific source as representative variation approaches; the choice is determined by the concept, purpose and objectives of a particular investigation.

Source features are grounded methodology in accordance with the objectives and main tasks of historical and pedagogical research. It is proved that a systematic approach to building a domestic source base history didactics of physics makes it possible to consider it as an integral socio-cultural and pedagogical phenomenon. Systemically factor in this act not only specific features and, above all, cultural content source that if the use of hermeneutic tool provides the possibility of knowing a wide range of relationships beyond the outlines set out the facts.

Expediency systems research element of sources, in the light of their complex relationships of different species, different information and cultural significance of the historical stages in the development methodology of science were grounded.

An author's classification of the sources elements of national history didactics of physics is proposed, defined feasibility supplement its traditional groups of material, written sources and a group of electronic educational resources. Given the increasing role of ICT in research management, in particular, with historical and educational, offered to pay attention to the classification of sources by means of researcher.

Key words: history of physics teaching methods in Ukraine, source base, systematic approach, classification.

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART

<i>Aliksiichuk Olena</i> METHODICAL APPROACHES TO SENIOR PUPILS' SPIRITUAL EDUCATION AT THE LESSONS OF ART CULTURE.....	10
<i>Borysova Tetiana</i> PUTTING ON CHILDREN'S SPECTACULAR DISPLAY AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	15
<i>Vasylieva Nataliya</i> PRINCIPLES OF FOSTERING MUSIC-ACADEMIC CREATIVITY OF GIFTED STUDENTS STUDYING AT TEACHER TRAINING UNIVERSITIES.....	21
<i>Wei Limin</i> BASIC TRADITIONS OF TRAINING SINGERS IN CHINA.....	26
<i>Voyevydko Liudmyla</i> REQUIREMENTS TO STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN METHODS OF MUSIC EDUCATION.....	30
<i>Zaitseva Alla</i> FUNCTIONS OF ARTISTIC AND COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC.....	37
<i>Karpenko Tetiana</i> CHARACTERISTICS OF THE TEACHER- MUSICIAN'S PROFESSIONAL COMPETENCE.....	46
<i>Kartashova Zhanna</i> PROFESSIONAL MODEL OF FUTURE MUSIC TEACHER'S PREPARATION IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE DISCIPLINES INTEGRATION.....	53
<i>Labintseva Larysa</i> THE FORMATION OF THE PERFORMING EXPERIENCE OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	59
<i>Labunets Viktor</i> CONCEPTUAL MODEL OF INNOVATIVE INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	64
<i>Likhitska Larysa</i> COGNITIVE AND PROCEDURAL DIRECTION OF ARTISTIC TRAINING OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	71
<i>Lukyanchykov Maksym</i> THEORETICAL BASIS FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL DESIGNING IN TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER.....	75
<i>Liashko Mykola</i> THEORETICAL BASIS OF INVESTIGATING THE PROBLEM OF MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT.....	80
<i>Maiba Olha</i> THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF TEACHING CHURCH SINGING TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF SUNDAY SCHOOL.....	86
<i>Marynin Ivan</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH OF THE PROCESS OF ACADEMIZATION FOLK-INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XX TH – THE BEGINNING OF THE XXI ST CENTURY (SOURCE-ASPECT).....	91
<i>Martyniuk Anatolii</i> THE SCIENTIFIC PARADIGM OF CHOIR SCHOOL OF PROFESSOR INESSA HULESKO.....	97

<i>Martyniuk Liubov</i>	
THE PECULARITIES OF CONDUCTOR'S INTERPRETATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF WORK WITH STUDENTS' CHOIR.....	102
<i>Martyniuk Olha</i>	
BASIC METHODS OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC IN THE PROCESS OF STUDY OF MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES.....	106
<i>Martyniuk Tetiana</i>	
ART AESTHETICS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MYKOLA LYSENKO IN THE CONTEXT OF FORMATION OF A NATIONAL MODEL OF MUSIC EDUCATION.....	111
<i>Martsyniv Vasyl</i>	
PUPILS' CREATIVE ACTIVITY DURING THE PROCESS OF STUDY USING DIGITAL MUSICAL INSTRUMENTS AT ART SCHOOLS.....	116
<i>Oliinyk Vasyl</i>	
CURRENT ISSUES OF TEACHING THE SUBJECT «COMPUTER MODELLING AND ARRANGEMENT».....	124
<i>Pukhalskyi Taras</i>	
COMPONENT STRUCTURE OF MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE.....	131
<i>Sytnyk Tamara</i>	
CHORAL PERFORMANCE IN FORMING TEENAGERS' MUSIC INTEREST.....	138
<i>Sovik Tetiana</i>	
THE FORMED LEVELS OF MUSICAL PRACTICE-ACTIVITY COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	143
<i>Sun' Linian</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-IMPROVEMENT OF THE STUDENTS OF ART FACULTY IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING.....	148
<i>Ursu Nataliya</i>	
PICTORIAL PORTRAIT – THE SOURCE OF RESEARCH OF CULTURAL- ARTISTIC LIFE OF THE REGION IN THE 18 TH -19 TH CENTURIES.....	152
<i>Khomych Iryna</i>	
NEW APPROACHES TO EDUCATION OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER ART EDUCATION.....	159
<i>Cherniak Yevheniya</i>	
METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-PERFORMING COMPETENCES OF MUSICIANS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS.....	163
SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Babiuk Serhii</i>	
THE USE OF UNTRADITIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING OF JUNIOR PUPILS' INTEREST TOWARDS PHYSICAL EDUCATION.....	168
<i>Babiuk Tetiana</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE.....	173
<i>Baditsa Maryna</i>	
THEORETICAL BASIS OF MODELLING THE PROCESS OF FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' FUTURE EDUCATORS' ART AND CREATIVE SKILLS.....	178
<i>Vatamaniuk Halyna</i>	
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING PRE-SCHOOLS' SOCIAL AND COMMUNICATIVE READINESS FOR STUDY AT SCHOOL USING GAMES.....	183

<i>Vashak Oksana</i> PECULIARITIES OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING TOWARDS PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY FORMING WHILE STUDYING ETHNOLOGY.....	188
<i>Gordiichuk Maryiana</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE EDUCATIONAL AND INDEPENDENT WORK OF JUNIOR PUPILS.....	194
<i>Hritchenko Tetiana</i> CONTINUITY IN FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL CHILDREN: REALITIES AND PERSPECTIVES.....	201
<i>Kaliuzhka Nataliya</i> COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE FOUNDATION OF THEIR VOCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	206
<i>Kaniosa Natalia</i> CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COMMUNICATIVE SKILLS.....	210
<i>Koltok Lesia</i> THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	215
<i>Lemeschuk Maryna</i> SOCIAL AND COMMUNICATIVE CRITERION OF SOCIALIZATION OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPED SPEECH.....	220
<i>Lutsenko Iryna</i> THE CONTINUITY OF THE PROCESS OF FORMATION OF ACTIVE PATRIOTIC POSITION OF CHILDREN IN EDUCATIONAL SPACE OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION	225
<i>Maksymova Olena</i> THE FORMATION OF PRESCHOOLER'S SOCIAL COMPETENCE AS A KEY TO ITS SUCCESSFUL ADAPTATION TO STUDY AT SCHOOL.....	229
<i>Machynska Nataliia</i> THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FUTURE PROFESSIONALS TRAINING IN TERMS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	234
<i>Motsyk Rostyslav, Motsyk Liudmyla</i> THE PECULIARITIES OF USAGE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	239
<i>Oliiynyk Olena</i> THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMING CHILD'S CREATIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL LINKS.....	244
<i>Puhlii Volodymyr</i> USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL.....	250
<i>Savchenko Inna</i> IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMING TRUSTING ATTITUDE OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN TO ADULTS UNDER THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	255
<i>Sadova Iryna</i> REASONS FOR ARISING DIFFICULTIES IN JUNIOR PUPILS' LEARNING.....	261
<i>Tkachuk Halyna</i> ROLE OF A PEDAGOGUE AND CHILDREN'S BOOK IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY.....	266

<i>Trofayila Nataliya</i>	
FUTURE EDUCATORS TRAINING FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC THOUGHT.....	273
<i>Fedii Olha</i>	
AGOGIC FUNCTION OF AESTHETICAL THERAPY IN THE PROCESS OF CHILDREN'S MASTERING THE FUNDAMENTALS OF THE «ART OF LIFE».....	278
SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Voronka Halyna</i>	
REALIZATION OF TRANS-EUROPEAN LINGUISTIC-LITERARY POST GRADUATE PROGRAMMES (CANTERBURY/ PARIS OPTIONS), APPLICATION OF SPECIFIC-DIFFERENTIATIVE, INSTRUCTIVE-DIVERSIFICATIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES.....	286
<i>Hodunko Liudmyla</i>	
REFORMING OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN THE SLOVAK REPUBLIC.....	291
<i>Holub Nina</i>	
TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL: THE EMOTIONAL ASPECT.....	295
<i>Holubieva Iryna</i>	
THE STRUCTURE OF LINGUISTIC GIFTEDNESS OF PERSONALITY IN THE WORKS OF AMERICAN SCIENTISTS.....	303
<i>Hordiyenko Yuliya</i>	
PEDAGOGICAL TOLERANCE OF A TEACHER OF THE FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	308
<i>Hudyma Nataliya</i>	
COMMUNICATIVE CHARACTER OF RHETORIC IN PRIMARY SCHOOL.....	314
<i>Kovalchuk Olha</i>	
THE HISTORY OF STUDIES OF DEVELOPING ENGLISH RECEPTIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN FOOD TECHNOLOGY.....	318
<i>Kovtun Oksana</i>	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE QUALITY MONITORING OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES OF PRIMARY SCHOOL.....	326
<i>Kompanii Olena</i>	
CONTINUITY IN THE FORMATION OF TEXT-MAKING SKILLS OF JUNIOR PUPILS IN CONDITIONS OF LINGUISTIC EDUCATION.....	331
<i>Kupchyk Larysa</i>	
ENGLISH AS A MEANS OF BILINGUAL EDUCATION REALIZATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF EUROPE.....	336
<i>Kutsa Larysa</i>	
DOUBLE SUBJECT AS A STRUCTURAL PRINCIPLE OF FICTIONAL «AUTHOR» OF I. FRANKO'S POEM «FROM ALL THE SWEET AND LOVELY WORDS...».....	342
<i>Mayer Nataliya</i>	
MODEL OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FRENCH.....	348
<i>Martina Olesia</i>	
BASIC STAGES OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH TO JUNIOR PUPILS.....	354
<i>Melekestseva Nataliya</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH.....	359

<i>Novikova Kateryna</i>	
THE METHODOLOGY OF TRAINING AS AN EFFECTIVE WAY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	366
<i>Ostapenko Svitlana</i>	
READING SKILLS DEVELOPMENT LESSON PLANNING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TUITION.....	372
<i>Pavlovich Judita</i>	
REFORMATION CHANGES IN THE SPHERE OF EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CZECH REPUBLIC (THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY).....	377
<i>Pasichnyk Olena</i>	
INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING SELF-EDUCATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES.....	382
<i>Pokulevska Anna</i>	
METHODS OF TEACHING GERMAN WITH SKYPE COMMUNICATION SYSTEM.....	386
<i>Polonska Tamara</i>	
CONCEPTUAL BASIS FOR CREATING THE ELECTIVE COURSE TEXTBOOK «CULTURE AND ART OF GREAT BRITAIN» FOR STUDENTS OF PROFILE SCHOOL.....	393
<i>Popovych Anzhelika</i>	
LABORATORY CLASSES IN METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE, THEIR SPECIFICITY AND CONDUCTING PECULIARITIES	399
<i>Rokitska Nataliya</i>	
MODERN MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN GERMANY: REALITY AND PERSPECTIVE.....	405
<i>Rudych Oksana, Styrykina Yuliya</i>	
AN INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING LITERATURE IN THE PROCESS OF FUTURE PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING.....	411
<i>Saienko Nataliia</i>	
CORPUS-RELATED TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGH TECHNICAL SCHOOL.....	416
<i>Silivanova Ilona</i>	
THE FRENCH NATIONAL AGENCIES, CENTRES AND DEPARTMENTS PROMOTING HIGHER EDUCATION AND ACADEMIC MOBILITY.....	422
<i>Tkachenko Larysa</i>	
THE USE OF AESTHETIC WORD GAME IN LEARNING AND ENTERTAINMENT (ON THE EXAMPLE OF POETIC WORKS OF MARIKA PIDHIRYANKA).....	428
<i>Tretiak Nataliya</i>	
FORMING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH SKILLS BASED ON THE TEXT MATERIAL.....	433
<i>Trefiak Nataliya</i>	
THE PROBLEM OF CHOOSING THE METHOD OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL INSTITUTIONS.....	439
<i>Furt Darya</i>	
ELECTIVE COURSES USAGE IN TEACHING ENGLISH FOR SENIOR PUPILS.....	444
<i>Yatsuk Olha</i>	
COMMUNICATIVE FOCUS OF USING THE ELEMENTS OF LINGUISTIC ANALYSIS IN PRIMARY SCHOOL.....	448
 SECTION 4. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Golovko Mykola</i>	
THE SYSTEM OF SOURCES OF HISTORY OF PHYSICS TEACHING METHODS IN UKRAINE.....	455

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бадіца Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Васильєва Наталія Валеріївна – аспірант, викладач, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка.

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вашак Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Вей Лімін – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Воронка Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ПВНЗ «Тернопільський комерційний інститут».

Годунко Людмила Володимирівна – викладач, Сарненський педагогічний коледж Рівненського державного гуманітарного університету.

Головко Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Голуб Ніна Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Голубева Ірина Володимирівна – старший викладач, Національний університет водного господарства та природокористування.

Гордієнко Юлія Анатоліївна – аспірант, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Грітченко Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Зайцева Алла Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Калюжка Наталя Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Каньоса Наталя Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карпенко Тетяна Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Ольга Сергіївна – аспірант, Київський національний лінгвістичний університет.

Ковтун Оксана Анатоліївна – викладач, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Колток Леся Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Компаній Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської ради.

Купчик Лариса Євгенівна – старший викладач, Національний університет водного господарства та природокористування.

Куца Лариса Петрівна – кандидат філологічних наук, викладач, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Лабінцева Лариса Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лемешук Марина Анатоліївна – аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Ліхницька Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Лук'янчиков Максим Ігорович – аспірант, Бердянський державний педагогічний університет.

Луценко Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ляшко Микола Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Майба Ольга Констянтинівна – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Майер Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет.

Максимова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинюк Анатолій Кирилович – кандидат мистецтвознавства, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинюк Ольга Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

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.

Марцінів Василь Васильович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мачинська Наталія Ігорівна – доктор педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Новікова Катерина Олександрівна – асистент, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Олійник Василь Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Остапенко Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Павлович Юдіта Павлівна – аспірант, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Раковці II.

Пасічник Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет.

Покулевська Анна Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент, Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Полонська Тамара Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Попович Анжеліка Станіславівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пуглій Володимир Вікторович – аспірант, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Пухальський Тарас Дмитрович – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Рокіцька Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Рудич Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Савченко Інна Дмитрівна – старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка.

Саєнко Наталія Семенівна – кандидат педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Ситник Тамара Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сіліванова Ілона Миколаївна – аспірант, Національний університет «Острозька академія».

Совік Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Стиркіна Юлія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Сунь Лінян – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Ткаченко Лариса Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Ткачук Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Трефяк Наталія Ігорівна – кандидат філологічних наук, в. о. доцента, ДВНЗ «Івано-Франківський медичний університет».

Трофаїла Наталія Дмитрівна – аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Федій Ольга Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Фурт Дар'я Володимирівна – старший викладач, Донецький національний університет економіки та торгівлі імені Михайла Туган-Барановського.

Хомич Ірина Миколаївна – старший викладач, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Черняк Євгенія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького.

Яцук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 21 (2-2016)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
*Olena Petrenko***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....**
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)*Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)**Ключові слова:(5-7)*

Текст статті.....

Список використаних джерел*Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)**Ключові слова:(5-7)***Список використаних джерел (взірець)**

- Безхутрий Ю.М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю.М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2016 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

Відомості про автора (авторів)

ПІ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300.

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 2

Editor V. Zhurlyak
Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 20 (1-2016)

Частина 2

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 04.05.2016 р.
Підписано до друку 02.06.2016 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1605-03. Ум. друк. арк. 53.48. Обл. – вид. арк. 43,13. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.