

*Міністерство освіти і науки України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 2



Ніжин – 2015

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

**Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

**Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотник Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна**, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепельєва Наталія Василівна**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 7 від 04.03.2015 р.

**Наукові записки.** Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 2. – 173 с.

**Адреса видавництва:** вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 7-19-72  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**  
Літературний редактор – **А. М. Конівненко**  
Коректор – **А. М. Конівненко**  
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 17.04.2015 р.  
Гарнітура Computer Modern  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 15,26  
Ум. друк. арк. 20,23

Папір офсетний  
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2015  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

**Психолого-педагогічні науки, № 2, 2015 рік**

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Біла Н. Л., Шумський М. О.</i> Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності .....	7
<i>Білодід В. М.</i> Особливості освітньої соціалізації студента: профілі майбутньої життєвої перспективи .....	14
<i>Гребенщикова О. П.</i> До питання формування духовної культури підлітків засобами української народної музики у вокальному ансамблі .....	20
<i>Демидова М. Г.</i> Особливості прояву звукотворчої волі у процесі інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики .....	25
<i>Зінченко О. С.</i> Психологічні особливості людей літнього віку: теоретичний аналіз проблеми .....	28
<i>Іванов А. Ю.</i> Культуросообразность образования как принцип деятельности современного российского педагога профессионального обучения ...	35
<i>Кабриль К. В.</i> Критерії та показники сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-комп'ютерних технологій .....	41
<i>Ноговицина О. В.</i> Модель формування готовності студентів університета к самообученню .....	46
<i>Остапенко Н. І.</i> Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва .....	52
<i>Паньків Л. І.</i> Проблема формування художніх орієнтацій молоді у координатах духовності .....	57
<i>Пархоменко О. М.</i> Теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості балетмейстерських умінь майбутніх педагогів-хореографів .....	61
<i>Ревенчук В. В.</i> Взаємодія різних видів мистецтв як чинник розвитку музичного мислення учнів .....	64
<i>Ростовська І. О.</i> Виховання самостійності учнів як проблема фортепіанної педагогіки .....	67
<i>Сливко С. А.</i> Музично-слухова активність у художньо-інтерпретаційній діяльності студентів мистецьких спеціальностей .....	72
<i>Тіунова А. О.</i> Вплив трансформації тілесних характеристик підлітка на формування його образу тіла .....	76
<i>Хоменко А. Б.</i> Основні захисні механізми голосової функції .....	82
<i>Шевчук М. О.</i> Педагогічне проектування у компетентнісному вимірі .....	87

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<i>Біденко Л. В.</i> Формування лінгвокогнітивних умінь майбутніх учителів російської мови .....	92
<i>Бронзенко Т. А.</i> Вивчення біографії Михайла Коцюбинського в аспекті його мистецького феномену .....	96
<i>Бутурлим Т. І.</i> Особливості гендерного виховання старшокласників у процесі вивчення творчості Михайла Коцюбинського .....	101
<i>Горожанкіна О. Ю., Горячева Н. Г.</i> Формування навичок сприймання творів оперного мистецтва учнями молодших класів .....	105
<i>Мішедченко В. В.</i> Формування професійної компетентності у системі методичної підготовки майбутнього фахівця .....	112

<b>Пархоменко А. В.</b> Особливості виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку .....	117
<b>Раструба Т. В.</b> Використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів: виклики XXI століття ...	122
<b>Чугунова Є. В.</b> Методика формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвілдової діяльності учнівської молоді .....	126

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

<b>Котов В. Г.</b> Шляхи формування хореографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та керівників дитячих хореографічних колективів .....	133
<b>Ляшенко Т. В.</b> Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання .....	140
<b>Новгородська Ю. Г.</b> Формування у майбутніх керівників навчальних закладів професійного інтересу до управлінської діяльності .....	143
<b>Новська О. Р.</b> Методичний супровід самопроєктування фахового розвитку у процесі музичного навчання у магістратурі .....	148
<b>Плахотський О. В.</b> Формування образотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів .....	151
<b>Сибірякова-Хіхловська М. І., Жевердан М.</b> До проблеми формування музичного слухового досвіду студента .....	156
<b>Шумська Л. Ю.</b> Формування фахових компетенцій у процесі магістерської підготовки хорового диригента .....	162

### ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

<b>Горбенко С. С.</b> Методи гуманістичного виховання у творчій спадщині вітчизняних педагогів XX – поч. XXI ст. ....	167
---	-----

---

**CONTENTS**


---

**METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS**


---

<b>Bila N. L., Shumskyi M. O.</b> Verbal Interpretation in Conditions of Pedagogical Activities .....	7
<b>Bilodid V. M.</b> Peculiarities of Educational Socialization of Students: Profiles of Future Life Prospects .....	14
<b>Hrebenshykova O. P.</b> On the Question of Forming the Spiritual Culture of Teenagers by means of the Ukrainian Folk Music in a Singing Group .....	20
<b>Demydova M. G.</b> Peculiarities of Will for Acoustic Creativity in the Process of Interpretative Activities of Future Music Teachers .....	25
<b>Zinchenko O. S.</b> Psychological Characteristics of Elderly People: a Theoretical Analysis of the Problem .....	28
<b>Ivanov A. Yu.</b> Cultural Congruity of Education as a Principle of the Modern Russian Educator's Work .....	35
<b>Kabryl' K. V.</b> Criteria and Indicators of the Formation of Value-Related Competencies of Future Music Teachers in the Process of Studying Musical Computer Technologies .....	41
<b>Nogovitsyna O. V.</b> A Model of Forming Preparedness for Self-Education in University Students .....	46
<b>Ostapenko N. I.</b> Competence-Based Approach in the Professional Training of Future Music Teachers .....	52
<b>Pan'kiv L. I.</b> The Problem of Shaping Artistic Orientations of Youth in the Spiritual Frame of Reference .....	57
<b>Parkhomenko O. M.</b> Theoretical Substantiation of Criteria and Indicators of Choreographic Skills Formation in Future Choreography Teachers .....	61
<b>Revenchuk V. V.</b> Interaction of Different Kinds of Art as a Factor in the Development of Students' Musical Thinking .....	64
<b>Rostovska I. O.</b> Formation of Student Independence as a Problem of Teaching to Play the Piano .....	67
<b>Slyvko S. A.</b> Musical Auditory Activity in Artistic Interpretative Performance of Art Students .....	72
<b>Tiunova A. O.</b> Influence of Physical Characteristics Transformation on the Formation of Body Image in Adolescence .....	76
<b>Khomenko A. B.</b> The Main Defense Mechanisms of the Voice Function .....	82
<b>Shevchuk M. O.</b> Pedagogical Designs in the Dimension of Competence .....	87

**METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING**


---

<b>Bidenko L. V.</b> Forming Linguocognitive Skills of Future Russian Language Teachers .....	92
<b>Bronzenko T. A.</b> Studying the Biography of Mykhailo Kotsyubynskyi in the Aspect of His Artistic Phenomenon .....	96
<b>Buturlym T. I.</b> Peculiarities of Gender Education in the Process of Studying the Works of Mykhailo Kotyubynsky in High School .....	101
<b>Gorzhankina O. Y., Goryacheva N. G.</b> Forming the Skills of Operatic Art Perception in Primary School .....	105
<b>Mishedchenko V. V.</b> Professional Competence Formation in the System of Methodological Preparation of Future Specialists .....	112
<b>Parkhomenko A. V.</b> Specific Features of Developing Humane Feelings in Preschool-Age Children .....	117
<b>Rastruba T. V.</b> Using Innovative Technologies in Musical Arts Lessons at General Education Schools: Challenges of the 21st Century .....	122
<b>Chugunova Y. V.</b> Methods of Preparing Future Music Teachers for the Organization of Musical Leisure Activities of Student Youth .....	126

**PROFESSIONAL PEDAGOGY**


---

<b>Kotov V. G.</b> Ways of Forming the Choreographic Competence of Future Primary School Teachers and Instructors of Children's Dance Groups .....	133
<b>Lyashenko I. V.</b> A Piano Ensemble in the System of Pedagogical Music Education .....	140
<b>Novgorodska Y. G.</b> Formation of Professional Interest in Management Practice among Prospective School Administrators .....	143

<b><i>Novs'ka O. R.</i></b> Methodological Support of Self-Directed Designs for Professional Development in Masters-Level Music Education .....	148
<b><i>Plakhots'kyi O. V.</i></b> Formation of Visual-Art Competence in Future Primary School Educators .....	151
<b><i>Sybiryakova-Khikhlovs'ka M. I., Zheverdan M.</i></b> On the Problem of Formation of Students' Musical Acoustic Experience .....	156
<b><i>Shums'ka L. Y.</i></b> Formation of Professional Competencies in the Masters-Level Education of Choir Directors .....	162

#### HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b><i>Horbenko S. S.</i></b> Methods of Humanistic Education in the Works of Prominent Educators of the 20th – 21st c. in Our Country .....	167
--	-----

---

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

УДК 378.147:78

### ВЕРБАЛЬНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Біла Н. Л., Шумський М. О.

*У статті розглянуто можливості застосування вербальної інтерпретації на заняттях у класі основного інструменту. Визначено сутність поняття "вербальна інтерпретація" та висвітлено методичний аспект її застосування.*

*Ключові слова: вербальна інтерпретація, педагогічна діяльність, партитурна транскрипція, словник естетичних якостей.*

*В статье рассмотрены возможности использования вербальной интерпретации на занятиях в классе основного инструмента. Определена суть понятия "вербальная интерпретация" и рассмотрен методический аспект её использования.*

*Ключевые слова: вербальная интерпретация, педагогическая деятельность, партитурная транскрипция, словарь эстетических качеств.*

*The authors consider possibilities of using verbal interpretation during music lessons in an area of specialization, determine the essence of the notion of "verbal interpretation" and elucidate the methodological aspect of its use.*

*Key words: verbal interpretation, pedagogical activities, score transcription, vocabulary of aesthetic qualities.*

---

У професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва проблема інтерпретації музичних творів займає особливе місце, оскільки дозволяє поглибити та активізувати процес музичного сприйняття, формувати їх педагогічну та виконавську майстерність. У галузі музичної педагогіки накопичено багато наукових знань, які безпосередньо стосуються питань розвитку творчого потенціалу студентів, умінь інтерпретувати (Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова та інші).

До проблеми інтерпретації зверталися в різні часи багато науковців і розглядали її в різних аспектах. Основними з напрямків досліджень є інтерпретація музичного твору, структура інтерпретаційного процесу виконавської діяльності, її змісту (Б. Асаф'єв, Є. Гуренко, І. Малишев, В. Москаленко та інші). Автори розглядають вербальну інтерпретацію (Л. Воєводіна, Б. Теплов, В. Ражніков та інші), специфічні художні (Ф. Бузоні, Г. Коган, С. Фейнберг, Г. Нейгауз та інші) та конкретно технологічні (М. Михайлов, О. Ніколаєв, Л. Рабінович та інші) процеси, в рамках яких виконавець репродукує задум композитора.

Незважаючи на значний науковий доробок сучасних досліджень, проблема вербальної інтерпретації музичних творів в умовах педагогічної діяльності на факультеті культури і мистецтв не була ще предметом дослідження. Тому ми зробили спробу визначити поняття вербальної інтерпретації в сфері наукового аналізу та розглянути можливості її застосування у практиці педагогічного процесу в класі основного інструменту, що зумовило вибір теми й мети статті.

Науковці-музикознавці (Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Панкевич, Б. Ярустовський та інші) відмічають, що музичні засоби виразності сприяють не тільки виникненню образу, але й мають значення в тому сенсі,

в якому має значення слово, як поняття. Так, Г. Панкевич зауважує, що всяке розуміння, як не безпосередньо, то опосередковано пов'язане зі словом, оскільки в ньому закладено основу мислення людини взагалі. В даному випадку музика, на думку автора, являє собою одну з форм людського мислення [1, с. 15].

Музиканти-психологи (Б. Теплов, О. Костюк, В. Ражніков та інші) доводять можливість, правомірність та необхідність вербальної інтерпретації музики. Б. Теплов звертає увагу на те, що кожен нотний знак є графічним відображенням певного слова і тому будь-який нотний запис можна переписати словами, при цьому нічого не втративши з точки зору його повноти й адекватності, бо композитор пропонує не самі звукові образи, а їх мовно-понятійне значення, що є доказом того, що звукове полотно піддається мовному вираженню. Складність вербальної інтерпретації музики, на думку видатного психолога, полягає в тому, що змістом музики є не її звукова тканина, а емоції. Тобто труднощі словесної характеристики полягають в опису емоцій, відображених у творі, які мають певні обмеження в адекватному словесному вираженні [2, с. 11–12].

О. Костюк, розділяючи доцільність такого підходу рішення даного питання, стверджує, що в вербальних характеристиках відтворюється не фізіологічний прояв емоцій, а вони самі, як явище психологічне і соціально детерміноване, а їх мовна фіксація сприяє виявленню сутності музичного образу.

Таким чином, дослідники підтверджують правомірність використання вербальних інтерпретацій образно-емоційного змісту музики в процесі її сприйняття. Педагогічний аспект рішення даної проблеми полягає в пошуках форм і методів, сприяючих її застосування і враховуючих специфіку індивідуального навчання.

Різний рівень довузівської підготовки студентів факультету культури і мистецтв потребує від викладачів ретельного вибору методичних засобів навчання. Їх необхідно гнучко міняти залежно від проблем, які виникають на тому чи іншому етапі підготовки студента.

Вербальна інтерпретація, як зазначають психологи (Л. Воеводіна та інші), неможлива без певного рівня розвинутого музичного сприйняття та глибокого усвідомлення музичного твору. Музичне сприйняття є складним видом художньої психічної діяльності суб'єкта. З одного боку, воно є формою чуттєвого відображення конкретної звукової конструкції музичного твору, яка відчувається у формі музично-звукових (сенсорно-перцептивних) образів. З другого, музичне сприйняття – це багаторівнева емоційно-усвідомлена діяльність психіки, яка, у свою чергу, функціонує на основі механізму музичного мислення.

Музичний твір, як відомо, є закодованою за допомогою умовної системи знаків художньою інформацією. Тому без розуміння музичної мови, засобів музичної виразності, хоча б на елементарному рівні, не можна говорити про музичне сприймання, отримання елементарного музично-емоційного враження.

Разом з тим аналіз емоційно-образного складу музичного твору сам по собі ще не викликає почуття співпереживання змісту музики. Його мета – встановлення адекватності початкового безпосередньо емоційного враження та розуміння, завдяки яким засобам музичної виразності моделюється емоційно-образний зміст твору. Переклад музичної мови твору на вербальну мову (тобто вербальне інтерпретування) надає можливість посилення емоційного співпереживання художнього образу, поглиблення його сприймання і оцінки.

Провідні музиканти-педагоги акцентують увагу на тому, що для повноцінного сприймання студентом музики перш за все необхідно розвивати у нього здатність до розуміння її емоційно-змістовної сутності твору, а також уміти інтерпретувати його. Науковці трактують поняття "інтерпретація" досить по-різному. Одним із поширених – є поняття інтерпретації як операції розуміння, яка тісно пов'язана з різними видами пояснення. Отже, вербальна інтерпретація художнього образу в педагогічному процесі може бути тісно пов'язана з аналізом музичного твору – однією з головних умов осягнення художнього змісту музики і, відповідно, її тлумачення.

Процес аналізу музичного твору в класі основного інструменту завжди відштовхується від його загального емоційно-образного сприйняття і в подаль-



шому має певну послідовність, а саме: емоційне сприймання, осмислення, вербальна інтерпретація та творча інтерпретація.

Осмислення музичного матеріалу розпочинається із ознайомлення з особливостями епохи, країни виникнення твору, філософських та естетичних поглядів автора, специфічних особливостей індивідуального стилю митця та епохи, в яку він жив. А також теоретичного аналізу твору за певними критеріями (форма, композиція, тембр, інтонація, гармонія, жанр тощо), що відповідають даному стилю.

Під час проходження цих етапів роботи відбувається усвідомлення, осмислення та узагальнення закономірних зв'язків між об'єктивними характеристиками твору і його безпосередньо емоційним естетичним переживанням. Розгляд твору з позиції його сприймання та вербальної інтерпретації належить до другого етапу його опанування, де увага концентрується на самому творі, на засобах його емоційного впливу та елементах музичної мови, за рахунок яких такий вплив відбувається. Обидва напрямки взаємодіють і доповнюють один одного.

В життєвих обставинах людина зустрічається з великим спектром емоційних вражень та переживань, але не завжди має достатній запас адекватних понять. Розкриваючи зміст сутності музики, як свідчить практика, студенти дуже часто обмежуються примітивними, надзвичайно формалізованими характеристиками. Тому для розширення вербального тезаурусу студента нами запропоновано набір ознак для характеристики естетичних якостей (адаптований варіант "словника" В. Ражнікова) [4].

Для зручності користування ознаки об'єднані в модальності. До кожної окремої модальності входять ознаки, які відображають один настрій, відрізняючись лише нюансами в "діапазоні" певного настрою та ступеня вираженості відносно основної властивості даної модальності. Головною властивістю ознак, об'єднаних у модальність, – є здатність в більшому чи меншому ступені заміщати один одного в сприйнятті художнього образу.

Робота студента з представленим "словником" допомагає, на наш погляд, розширити емоційно-образний словесний багаж, навчити яскраво і змістовно говорити, аналізувати, влучно висловлювати власну думку, розкривати музично-художній образ твору. Майбутньому фахівцю це вкрай необхідно, адже мова взагалі є основою комунікативної системи і засобом передавання та сприймання будь-якої інформації, в тому числі і художньої.

Паралельно зі словником естетичних якостей доцільно в педагогічній практиці використовувати методіку партитурної транскрипції.

Загальновідомо, що термін "партитура" означає розподіл голосів один під одним таким чином, що початок усіх структурних одиниць (тактів, долей) кожного голосу чи партії чітко простежується по вертикалі. Транскрипція розуміється як переклад змісту з однієї форми в іншу. В даному випадку – це переклад звукового матеріалу в перцептивний зміст, тобто в результаті дій інструкції записаний нотний текст музичного твору розглядається як перцептивний ряд. Принцип побудови перцептивної партитури дуже простий і зручний. Зовні вона являє собою розграфлений аркуш паперу за кількістю тактів твору, що вивчається (можливі інші структурні варіанти).

Зліва залишають місце для заповнення вибраних ознак, які розміщуються порядково, тобто один під іншим. Осмисливши художній образ твору та дослідивши зміну експресії в музиці, студент вербально формулює своє емоційне враження і фіксує його за десятибальною системою залежно від ступеня втілення (один бал – найменший ступінь вираженості, десять – найбільший).

Принцип такої побудови дозволяє включити і виключити кожну ознаку в будь-якому місці музичного твору. Важливо, що включення та виключення наочні. Перцептивна партитура дозволяє виявити, класифікувати та виміряти насиченість певної модальності, що призводить до чіткого усвідомлення особливості емоційної забарвленості твору, простежити структуру динаміки емоційної палітри. Наприклад, композитор задумав, щоб певний момент звучав піано – тихо, але тонів тихого є безліч. Може бути тихо гнівно, тихо сумно чи тихо радісно, а може і взагалі протягом твору один і той же нібито незмінний музичний текст мати різне емоційне забарвлення.

**Словник естетичних якостей**

1	Войовниче	8	11
Радісно	Суворо	Поетично	Набожно
Весело	Твердо	Піднесено	Благоговійно
Святково	Чеканячи	Мрійливо	Релігійно
Піднесено	Наказово	Натхненно	Сповідуючи
Дзвінко	З волею	Сердечно	Милостиво
Звучно	Деспотично	Задушевно	Медитативно
Блискуче	Тиснучи	Щиросердно	Езотерично
Виблискуючи	Імперативно	Інтимно	Милосердно
Бадьоро	Магічно	Трепетно	Молитовно
Грайливо	Месіанські	Чутливо	Праведно
Легко	Могутньо	Душевно	Надмірно
Проворно	Непорушно	Співучо	Освячено
Живо	Ораторські	Окрилено	Покаянно
Летюче	Царствено	Зворушливо	Смиренно
Завзято		Чарівливо	
Сліпуче	5	Чуйно	12
Вправно	Зосереджено	Чарівно	Сонливо
Юрко	Стримано	Лірично	Дрімотно
Яскраво	Статечно	Невинно	Знемагаючи
Променисто	Грунтовно	Зачаровано	Мляво
Феєрично	Поважно		Обезсилено
Невагомо	Солідно	9	Ліниво
	Серйозно	Ніжно	Виснажливо
2	Строго	Ласкаво	Розслаблено
Урочисто	Чинно	Любовно	Безвільно
Величаво		Делікатно	Мляво
Тріумфально	6	Радо	Заніміло
Переможно	Масштабно	М'яко	
Заклично	Широко	Благородно	13
Велично	Розмашисто	Зворушливо	Аскетично
Екзальтовано	Наповнено	Привітно	Абстрактно
Пишно	Об'ємно	Єлейно	Раціонально
Помпезно	Змістовно	Люб'язно	Розсудливо
Шумно	Просторово	Шанобливо	Рефлексивно
Бравурно	Вагомо	Приємно	Байдуже
Грандіозно	Значно	Цнотливо	Придуманно
Значуще	Космічно	Чисто	Надуманно
Розкішно	Безкінечно	Покірливо	Механічно
Ефектно	Безмежно	Незлюбливо	
Щиро	Набатно	Довірливо	14
Церемонно		Плекаючи	Пестливо
Життєстверджуюче	7	Мило	Зніжено
Осяйно	Важко		Томливо
Оптимістично	Тяжко	10	Томно
	Грузько	Спокійно	Мліючи
3	Громіздко	Мирно	З бажанням
Енергійно	Масивно	Безтурботно	Сентиментально
Мужньо	Монументально	Доброзичливо	Чуттєво
Рішуче	Потужно	Просто	Хтиво
Сміливо	Могутньо	Невигадливо	Еротично
Міцно	Сильно	Нехитро	Екстатично
Твердо	Міцно	Наївно	Жадано
Пружно	Напружено	Невимушено	Мелодраматично
Гордо	Напористо	Ясно	
Впевнено	Незалежно	Блаженно	15
З гідністю	Непокірно	Непримхливо	Безтурботно
Невідступно	Самозабутньо	Простодушно	Байдужно
Наполегливо	Тягуче	Прозоро	Безпристрасно
Невгамовно	Густо	Розкуто	Індиферентно
Невблаганно	Насичено	Споглядаючи	Відсторонено
Молодцювато	Натужно	Безтурботно	Спустошено
	Незграбно	Прихильно	Закам'яніло
4		Покірно	Відчужено
Владно			
Авторитарно			

16	Журливо	23	Зрадливо
Похмуро	Тужливо	Роздратовано	Безглуздо
Завуальовано	Жалібно	Розгнівано	Неприятно
Хмарно	Тоскно	Обурено	
Насуплено	Нудно	Різно	26
Понуро	Гірко	Гостро	Елегантно
Приглушено	Скорботно	Нестримно	Витончено
Притишено	Плачучи	Грубо	Струнко
Приховано	Тяжко	Гнівно	Вишукано
Глухо	Болісно	Грізно	Галантно
Тоскно	Страдаючи	Люто	Граціозно
Нудно	Зажурено	Несамовито	Чарівно
Блякло	Засмучено	Шалено	Манірно
Розпливчато	Невтішно	Жорстко	Ажурно
Маскуючись	Безвихідно	Сердито	Делікатно
Насуплено		Нестямно	Капризно
Непроникливо	20	Оскаженіло	Ефемерно
	Грізно	Розлючено	Екстравагантто
17	Драматично	Агресивно	Примхливо
Боязко	Трагічно	Невпинно	Пластично
Несміливо	Зловісно	По-варварськи	Чарівно
Сором'язливо	Траурно	Безжально	Рафіновано
Зніяковіло	Мертвенно	Дико	Філігранно
Покірно	Фатально	Жорстко	Тендітно
Лагідно	Апокаліптично	Злісно	Примхливо
Обережно		Істерично	Химерно
Боязливо	21	Нещадно	
Ляжливо	Пристрасно	Страшно	27
Розгублено	Палко	Жахливо	Жартівливо
Болюче	Поривчасто	Моторошно	Вигадливо
Наївно	Рвучко	Безжально	Кумедно
Інфантильно	Гаряче	Злобно	Балуючись
По-дитячому	Запально	Маніакально	Насмішкувато
	Бурхливо		Глумливо
18	Кипуче	24	Скерцоно
Тасмниче	Полум'яно	З бравадою	Пікантно
Дивно	Захоплено	Безшабашно	Іронічно
Химерно	Ревно	Зверхньо	Саркастично
Вигадливо	Стрімко	Пихато	Блазнуючи
Фантастично	Нетерпляче	Спесиво	Гордовито
Загадково	Екзальтовано	Ексцентрично	Уїдливо
Відсторонено	Азартно	Манірно	Гротескно
Інтригуючи	Буйно	Церемонно	Парадоксально
Ілюзорно	Шалено	Амбіційно	Сардонічно
Нераціонально	Патетично	Бундючно	Забавно
Примарно	Фанатично	Відчайдушно	Знущально
Приховано			Глумливо
Екзотично	22	25	Дошкульно
Хитромудро	Схвильовано	Зухвало	Єхидно
Містично	Стурбовано	Нахабно	Пустотливо
Чаклуючи	Тривожно	Безцеремонно	Гумористично
Сомнамбулічно	Бентежно	Безпардонно	Навіжено
Заворожено	Щемливо	Безсоромно	Каверзно
	Тремтячи	Не скромно	Легковажно
19	Гарячково	Настирливо	Лукаво
Елегійно	Метушливо	Нав'язливо	Підступно
Задумливо	З відчаєм	Розв'язно	Зухвало
Меланхолійно	Розкаявшись	Набридливо	
Песимістично	Маючись	Фривольно	
Понуро	З надломом	Віроломно	
Сумно			

Дана методика припускає варіативність застосування залежно від етапів роботи над твором. Нами запропоновано **алгоритм** дій студента для заповнення перцептивної партитури:

- вербально визначити загальне емоційно-образне враження від знайомства з твором;
- простежити динаміку емоційної палітри твору;
- вибрати ознаки, що складають емоційно-образну характеристику музичного твору та відмітити прояви кожної з них, визначаючи цифрами ступінь їх впливу;
- відмітити засоби музичної виразності, вказані композитором;
- визначити і позначити засоби виконавської виразності, передбачені для використання.

**Зразок заповнення перцептивної партитури Астор Пяцолла  
"Прощавай, Париж!"**

ОЗНАКИ	ТАКТИ								
	1–9	10–13	14–17	18–21	22–25	26–32	33–43	44–52	53
ефектно	5–7							5–7	10
широко	9							9	10
помпезно	8							8	10
наполегливо	9	5		5				9	10
чітко		8		8					
відривчато		10		10					
широко			5		4		9		
об'ємно			6		6		8		
завзято			7		8		10		
стрімко					6		10		10
значущо			5		5		9		
тихо		8		8		8			
приглушено		7		7					
стверджено			6		4		10		10
напористо			8		6		10		10
співучо						9			
мелодично					5	9			
лагідно						7			
ніжно						6			

Зв'язок вербальної інтерпретації з виконавським музичним мисленням є безумовним. Словесне формулювання композиторського задуму активізує теоретичне осмислення музичного матеріалу, допомагає студентам усвідомити те невловиме, що характеризує музично-художні переживання твору. В результаті розширюється понятійний апарат студента, що, в свою чергу, стимулює більш витончене усвідомлення емоцій, сприяє формуванню більш тонких відтінків емоційного відчуття музичного образу та надає можливість їх втілення у власному виконавстві.

Отже, вербальна інтерпретація, на наш погляд, є результатом емоційно-інтелектуального пізнання студентом музичного твору та вербалізації змісту його художнього образу в умовах педагогічної діяльності.

Застосування вербальної інтерпретації в класі основного інструменту сприяє активізації розвитку музичного сприймання майбутнього фахівця, поліп-

шує рівень його виконавської майстерності, призводить до розширення власного емоційно-образного словесного тезаурусу.

Застосування вербальної інтерпретації можливе під час виконання різних видів аналізу музичних творів та методики перцептивної партитури. Дані висновки потребують подальшого дослідження.

#### **Література**

1. Панкевич Г. И. Звучащие образы: (о музыкальной выразительности) / Г. И. Панкевич. – М. : Знание, 1977. – 112 с.
2. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
3. Костюк О. Г. Сприйняття музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1973. – 123 с.
4. Ражников В. Г. Партитурная транскрипция / В. Г. Ражников // Вопросы психологи. – 1980. – № 1. – С. 137–141.

УДК 159.9.072.43

## ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА: ПРОФІЛІ МАЙБУТНЬОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

**Білодід В. М.**

*Статтю присвячено розгляду особливостей формування майбутньої життєвої перспективи студентів крізь призму освітньої соціалізації. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей впливу чинників освітньої соціалізації на формування майбутньої життєвої перспективи. Виявлено та описано три групи досліджуваних за особливостями характеристик їх життєвих перспектив та особливостями впливу освітньої соціалізації.*

*Ключові слова: освітня соціалізація, життєва перспектива, навчання та виховання, життєві цілі, ВНЗ, макрорівень, мезорівень, мікрорівень.*

*Статью посвящено рассмотрению особенностей формирования будущей жизненной перспективы студентов сквозь призму образовательной социализации. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей влияния факторов образовательной социализации на формирование будущей жизненной перспективы. Определено и описано три группы испытуемых по особенностям характеристик их жизненных перспектив и особенностям влияния образовательной социализации.*

*Ключевые слова: образовательная социализация, жизненная перспектива, обучение и воспитание, жизненные цели, ВУЗ, макроуровень, мезоуровень, микроуровень.*

*The article is devoted to the consideration of peculiarities of future life prospects through a lens of educational socialization. It presents results of an empirical research into the specific influence of educational socialization factors on the formation of future life prospects. There have been identified and described three groups of subjects according to specific characteristics of their life prospects and specifics of educational socialization impact.*

*Key words: educational socialization, life prospects, education and upbringing, life goals, higher educational institution, macrolevel, mezzolevel, microlevel.*

---

**Постановка проблеми.** Особистість пристосовується до майбутнього, прогнозуючи його, спираючись на певні орієнтири, що виробляються нею в ході пристосування та активної взаємодії із соціальною дійсністю. У процесі соціалізації людина формує уявлення про себе як про діючого в часі суб'єкта, опосередковуючи в ході соціальної діяльності свої цілі, орієнтири, установки, потреби, мотиви. Соціальний контекст життя виступає одночасно і джерелом і полем для "випробовування" значущості тих чи інших складових навколишнього середовища (професійна сфера, міжособистісні стосунки, близькі, інтимні стосунки). Факт вступу у ВНЗ зміцнює віру молоді людини в свої сили і здібності, породжує надію на цікаве життя. Разом з тим на вже на "серединних" курсах нерідко встає питання про правильність вибору ВНЗ, спеціальності, професії, про особливості взаємодії з оточуючими. Особливо гостро можливі суперечності постають у ситуації закінчення вищого навчального закладу. Безперервно зростаючи творчі можливості, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, які супроводжуються і розквітом зовнішньої привабливості, приховують у собі й ілюзії. Стикаючись з реальною потребою в переосмисленні і необхідності прийняти рішення, здійснити відповідальний вибір, у зв'язку із наближенням закінчення навчання, студент повертається до своєї життєвої перспективи, шукає основу для відповідей у своїх уявленнях і диспозиціях стосовно можливостей і майбутнього їх втілення (успішного чи неуспішного).

**Мета статті** – презентація емпіричного дослідження особливостей впливу чинників освітньої соціалізації на формування майбутньої життєвої перспективи студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У результаті аналізу праць М. М. Шульги [1]; О. Є. Панагушина, А. М. Зубко, І. Я. Жорова, Л. М. Назаренко [2]; Л. В. Баєва [3]; Н. Ю. Чугаєва [4]; Л. Н. Бережної [5]; В. А. Явіна [6] було виявлено, що провідними механізмами соціалізації у вищій школі є навчання й виховання, що реалізуються за рахунок факторів впливу на трьох рівнях: макрорівень (глобальні тенденції розвитку освіти в сучасному світі (болонський процес, компетентнісний підхід), мезорівень (регіональні особливості вищої освіти та особливості організації навчально-виховного процесу, викладацький склад ВНЗ, організаційна культура), макрорівень (вплив викладачів, внутрішньогрупові та міжособистісні відносини).

Освітня соціалізація у вищих навчальних закладах відбувається в два етапи: перший стосується в основному студентів 1–2 курсів, другий – студентів 3–6 курсів. Пріоритетним для першого етапу соціалізації у вищій школі є освітній напрямок. Професійний напрямок освітньої соціалізації студентів переважно здійснюється на другому етапі. Суспільний напрямок характерний протягом усього періоду навчання у вищій школі.

**Дослідження та результати.** Для досягнення мети емпіричного дослідження нами була сформована вибірка із 126 досліджуваних – студентів різних факультетів КНУ імені Т. Шевченка. Таким чином, досліджувані на рівні мегафакторів є достатньо гомологічними, вплив цього рівня для пошуку взаємозв'язків між особливостями освітньої соціалізації студента та характеристиками формування його життєвої перспективи не вимагає додаткового дослідження.

Для дослідження на рівні мезофакторів та мікрофакторів у вибірці виділено 2 групи досліджуваних за особливостями етапу освітньої соціалізації, на якому перебувають студенти. Відповідно перша група сформована із 63 студентів 1–2 курсів (I етап соціалізації). А в другу групу входить 63 представника студентів 3–6 курсів (II етап соціалізації).

Для можливості виявлення особливостей впливу чинників освітньої соціалізації на формування майбутньої життєвої перспективи в аналіз включені відомості про факультет, на якому навчаються студенти. Адже за особливістю реалізації факторів мезо- та мікрорівнів вони де в чому відмінні. Відповідно із 63 досліджуваних першої групи: 21 людина – студенти історичного факультету, 21 людина – студенти військового інституту, 21 людина – студенти факультету психології. Такий же математичний розподіл досліджуваних серед 63 студентів другої групи, що перебувають на II етапі освітньої соціалізації: 21 людина – студенти історичного факультету, 21 людина – студенти військового інституту, 21 людина – студенти факультету психології.

Застосування діагностичного інструментарію для досягнення мети дослідження: методика дослідження професійної ідентичності Л. Б. Шнейдер; анкета для оцінки рівня розповсюдженості і застосування основних засобів цілеспрямованої соціалізації у вищій школі; методика експертизи освітнього середовища Л. Є. Нагорної (модифікацію методики експертизи шкільного освітнього середовища В. А. Левіна); індикаторний метод оцінювання компетенцій (С. Г. Катаєв, Ю. О. Лобода, Є. А. Хомякова); опитувальник каузальних орієнтацій (адаптована версія опитувальника "Шкала загальної каузальної орієнтації" Едварда Десі і Річарда Райана); методика визначення соціальної креативності особистості А. В. Батаршева; методика дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен); методика "Шкали психологічного благополуччя" К. Ріфф, в адаптації П. Фесенка, Т. Шевеленкової; методика "Життєві завдання особистості", розроблена лабораторією соціальної психології особистості ІСПП АПН України.

Для виявлення окремих груп досліджуваних та побудови профілів за особливостями характеристик їх життєвих перспектив та особливостями впливу освітньої соціалізації було проведено кластерний аналіз (метод к-середніх) та виділено 3 групи людей.

Представники **першої групи** ("послідовні перфекціоністи") характеризуються високим рівнем узгодженості життєвих завдань, високим рівнем психологічного благополуччя та його складових (окрім шкали "самоприйняття" – середній рівень). Хоча представники цього кластеру, на перший погляд, здаютьсяся

абсолютно благополучними, активними і корисними особистостями, профіль за параметрами опитувальника "Каузальних орієнтацій" вказує на надлишкову зовнішню та не достатню внутрішню орієнтації. Каузальна орієнтація, на думку авторів, виступає певним інтегративним цілим особливостей мотивації, когнітивних, афективних, регулятивних характеристик, що визначає те, на що орієнтується людина в своїх діях та вчинках. "Перфекціоністи" характеризуються прагненням до наддосягнень, залучаючи велику кількість енергії для здійснення своїх задумів (показник за шкалою "активність / виснажливність життєвих завдань" знаходиться на високому рівні). Бажання бути найкращим у всьому розповсюджується на всі сфери життєдіяльності (високий рівень розвитку за всіма 4-ма підшкалами шкали "локалізація життєвих завдань за сферами життєдіяльності). Крім того, перспектива на "зняття вершків" всюди визначається послідовністю намірів та їх реалізації (високий рівень розвитку показника "стратегічність життєвих завдань"). Так, за шкалою "наявність структурування часу" перфекціоністи мають високі показники, але при цьому характеризуються низькими показниками за різними часовими контурами, окрім "сьогодні" та "усе життя". Тобто життєва перспектива сформована на все життя за рахунок мотивації досягнути успіху у всіх сферах. Спираючись на думку про залежність між високими досягненнями та зовнішніми проявами поведінки, вони вже "сьогодні" докладають зусиль для отримання результатів у перспективі і матеріальних, "прозорих" показників успіху їх дій відразу.

Представники цієї групи в цілому впевнені у власних силах та навіть занадто заряджені на майбутні перемоги (високий рівень показника "ставлення до майбутнього"), що може вказувати на деяку ілюзорність та невідповідність реальних надбань. Зокрема, професійна ідентичність у них знаходиться на рівні "псевдопозитивна професійна ідентичність", що виявляється в амбіційному підкресленні свого статусу професіонала з переходом у стереотипію, порушенні механізмів ідентифікації і опосередкуванні в бік гіпертрофованості, хворобливого неприйнятті критики в свою адресу та низьку рефлексивність.

Мірилом задоволення від діяльності є зовнішні ознаки звершень. Відповідно за показниками шкал мотиваційних тенденцій бажання "матеріального задоволення", "визнання, влади, успіху", знаходяться на високому рівні розвитку, а "самоконститування" та "творчості" – на низькому та середньому відповідно. Причому в даному випадку мотив творчості виступає як зовнішньо схвалений, більш престижний механізм виконання життєвих завдань. Середній рівень розвитку соціального інтелекту (ближчий до рівня "дещо вище середнього") та дещо вищий середнього у показника "соціальна креативність" (найвищий показник серед трьох виділених груп) дозволяють задіяти механізми творчої діяльності для досягнення поставлених завдань. У цілому мотиви занадто визначаються зовнішніми обставинами, що призводить до відсутності гнучкості і власних реакцій, так і в процесі переробки інформації (низькі показники за шкалою "гнучкість життєвих завдань"). Це поряд із занадто високим рівнем стійкості життєвих завдань зумовлює сильну потребу в контролі, за рахунок чого відбувається самообман стосовно самостійності прийнятих рішень, уявлень про себе (середні показники за шкалою "самоприйняття"). Так, високі показники суб'єктної активності у даному випадку є проявом виключно поведінковим, і реалізують зовнішні тенденції в мотивації поведінки. При цьому високий рівень домагань і стійке бажання досягнути висот у всіх поставлених завданнях не сприяє відчуттю цілісності життя (низькі показники за шкалою "цілісність життя"). Можливі невдачі та зміни зовнішніх обставин можуть призводити до постійних стресів та психологічного перенапруження. Представники цієї групи багато зусиль витрачають на розбудову позитивних уявлень про себе в оточуючих, адаптації до навколишнього середовища з точки зору максимально успішних для себе взаємодій, але за рахунок автоматизованих, шаблонних, де в чому ригідних поведінкових реакцій. Відповідно показники середовищного напрямку та інтеракційного напрямку впливу освітньої соціалізації знаходяться на високому рівні (і найвищому серед представників усіх трьох груп). Потреба досягати успіхів у соціально прийнятній поведінці, якою в даному випадку є успішність у навчанні,



зумовлює і високий рівень навчального напрямку впливу освітньої соціалізації (хоча дещо нижчий, ніж попередні два), а ось професійний напрямок впливу освітньої соціалізації має середній (ближчий до низького) рівень прояву. Здобуття навичок та компетенцій майбутнього професіонала нині не є актуальними зовнішніми умовами, вимагає дійсної внутрішньої мотивації і здатності "дій – інвестицій" задля формування майбутніх результатів.

Представники **другої групи** ("гармонійні прагматики") відрізняються середніми показниками узгодженості життєвих завдань, достатнім високим рівнем психологічного благополуччя та його складових (середній рівень, ближче до високого) відповідно, високими показниками параметру "цілісність життя".

Тобто представники даної групи за своїми проявами найбільш близькі до узгодженої життєвої перспективи. Така ситуація характеризується достатньою усталеністю ("стійкість життєвих завдань" на середньому рівні) та одночасною гнучкістю ("гнучкість життєвих завдань" на високому рівні) уявлень про майбутнє як в стратегічному, так і в тактичному планах. Так, з точки зору параметру "наявність структурування часу" мають середні показники (загалом і серед інших груп), а найвищий рівень виявляється за параметрами "часовий контур "5 років", що дозволяє мати стратегічний план перспективи і можливість вносити тактичні корективи в нього. Крім того, параметр "стратегічність життєвих завдань" знаходиться на достатньому рівні розвитку, але нижчому, ніж у представників 1-ї групи, що дозволяє ефективно реагувати на можливі зміни в середовищі і коректувати стратегію життєвої перспективи. Засвідчує здатність особистості до ефективної, творчої, ініціативної самореалізації та самоконституювання власного "Я". Для "гармонійних" індивідуумів притаманний середній рівень вираженості показника "суб'єктна активність", що є достатнім для прийняття відповідальних рішень та самостійних дій у якості активного суб'єкта в нових, незвичних умовах, але без наддомагань. Представники даної групи адекватно реагують на можливі зміни в будь-якій із сфер життєдіяльності, спираючись на диференційовану систему власних життєвих завдань (приблизно однаковий діапазон за всіма 4 сферами життя) і мотивацій. Що характерно, в розподілі показників мотивацій приблизно однаковий діапазон середніх за трьома варіантами (матеріального задоволення; успіху визнання влади; творчості) і висока мотивація самоконституювання. Останній вид мотивації сприяє: підвищенню адаптивності до різноманітних соціо-культурних контекстів; посилення схильності до множинного ідентифікування; підвищенню динамічності особистості. Тобто такі люди адекватно та толерантно реагують на різноманітні прояви навколишнього середовища, оточуючих людей. У цілому оптимістично настроєні стосовно результатів своїх взаємодій з ними (середні, ближчі до високих, показники шкал "позитивні відношення" та "ставлення до майбутнього"). Реалізація життєвих завдань із такою первинною позитивною установкою є достатньо активною, не вимагає додаткового стимулювання чи, навпаки, контролю за витратою сил для їх здійснення (середній, ближчий до високого, рівень показника "активність / виснажливість життєвих завдань"). З точки зору каузальної орієнтації (КО), представники цього мають такі показники: "КО зовнішня" знаходиться на середньому рівні, "КО внутрішня" – на високому рівні, "КО безособова" – на низькому рівні. Профіль представників 2-ї групи визначає їх як самодетермінованих особистостей, які самостійно обирають зовнішню чи внутрішню мотивацію дій, спираючись на внутрішньо цінні орієнтири. "Гармонійні" особистості мають високу ступінь усвідомлюваності своїх потреб і достатню чіткість та інноваційність використання інформації від навколишнього середовища, користуючись середнім рівнем (ближче до середнього) розвитку та соціальною креативністю з рівнем дещо вище середнього. Такі люди здатні трансформувати автоматизовану поведінку в свідомо керовану. Відповідно паттерн поведінки "як я навчаюся в університеті", що за своєю природою тяжіє до автоматизованості у них може бути максимально гнучким. Вплив чинників освітньої соціалізації у "гармонійних" студентів не є одностороннім, вони не просто пасивно пристосовуються до них ("виживання від сесії до сесії") чи активно виробляють шаблонні реакції, що позитивно підкріплюються винагородами та середовищним схваленням (ступені за відмінні успіхи,

велика кількість інтеракцій у якості "своєї людини в універсі"). Представники поданої групи у міру своїх можливостей беруть від впливу чинників освітньої соціалізації те, що необхідно для розвитку їх життєвої перспективи з точки зору доцільності. Відповідно показники 4-х основних напрямків впливу освітньої соціалізації знаходяться на середньому рівні розвитку, тобто такі студенти активно та суб'єктно включені в процеси, які відбуваються під час навчання у ВНЗ, але мотивація щодо "поглинання" такого впливу у них своя, внутрішня. На рахунок цього свідчить найвищий серед напрямків рівень розвитку "професійного", і відповідно позитивний сформований рівень професійної ідентичності.

Представники **третьої групи** ("розгублені середовищем") характеризуються низьким рівнем узгодженості життєвих завдань, низьким рівнем психологічного благополуччя та його складових відповідно. Представники даної групи не здатні збалансовано реагувати на зміни у різноманітних сферах життя, і гармонійно, у відповідності до внутрішніх мотивів розподіляти увагу на різні життєві завдання. В цілому рівень показника активності / виснажливості життєвих завдань є низьким, відповідно кількість енергії для розбудови діяльності щодо їх виконання є мінімальним. Крім того, така незбалансованість може виявлятися не лише в мінімальному рівні активації, а й наданні непомірно великої значущості певній сфері, яка є найбільш актуальною з точки зору зовнішніх умов існування. У представників третьої групи такими умовами виступають особливості навчання в університеті. Відповідно життєві завдання за сферою "навчання та робота" знаходяться на високому рівні, а показники трьох інших сфер – на низькому. "Розгублені" студенти цілковито занурені у середовище, але переконані, що воно не реагує на їх старання, відповідно справжньої суб'єктної, вмотивованої діяльності направленої на особистісне зростання не відбувається (низький рівень показників мотивації та суб'єктної активності). Взаємодії носять дещо хаотичний характер, направлені на ліквідацію найбільш актуальних негараздів, стратегічність дій відсутня (показники за шкалами "стратегічність життєвих завдань" та "наявність структурування часу" є низькими, єдиний часовий контур, що є притаманним – це часовий контур "сьогодні"). Поведінка є автоматизованою, ригідною, навіть якщо дії не приносять позитивний результат, важко від них відмовитися (високий рівень показника "стійкість життєвих завдань" і одночасно низький рівень показника "гнучкість життєвих завдань"). Сильний тиск середовища, відсутність упевненості у своїх діях та намірах, відсутність ефективних механізмів пошуку порозуміння із оточуючою дійсністю (середні показники соціальної креативності та соціального інтелекту (ближче до рівня, ніжче середнього), все це не сприяє оптимістичності життєвої перспективи та відчуттю цілісності життя (низькі показники за шкалами "ставлення до майбутнього" та "цілісність життя"). З точки зору профілю каузальних орієнтацій представники третьої групи мають низьку внутрішню, середню зовнішню та високу безособову орієнтації, що вказує на мінімум самодетермінації діяльності і високу "спаяність" із актуальним середовищем у демонстрації стійких, "вивчених" патернів поведінки. Відповідно у таких студентів високий рівень середовищного напрямку впливу освітньої соціалізації та середній рівень навчального напрямку впливу (особливо, що стосується традиційних, автоматизованих навчальних дій). При цьому інтеракційний та професійний напрямки впливу знаходяться на низькому рівні, а професійна ідентичність є розмитою, і такою що не формується під впливом навчання у ВНЗ.

**Висновки.** Отже формування майбутньої життєвої перспективи під час навчання у ВНЗ підпадає під вплив всіх факторів освітньої соціалізації та переломлюється крізь суб'єктну позицію студента щодо засвоєння цих впливів.

Чинники "стратегічність життєвих завдань", "часовий контур", "усе життя", "КО зовнішня" знаходяться у оберненому зв'язку із залежною, чим менший їх вплив, тим більшою є узгодженість життєвої перспективи, але до певного рівня (невисокий коефіцієнт впливу цих параметрів і результати кластерного аналізу засвідчують середній рівень розвитку узгодженості життєвих завдань, як оптимальний для ефективного функціонування життєвої перспективи).

### Література

1. Шульга М. М. Особенности процесса социализации в высшей школе / М. М. Шульга // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – Вып. № 287. – С. 114–120.
2. Панагушина О. Є. Управління соціально-педагогічною роботою в процесі соціалізації учнівської молоді / О. Є. Панагушина // Управління навчальним закладом: теоретико-методологічний аспект : колективна монографія / А. М. Зубко, І. Я. Жорова, Л. М. Назаренко. – Херсон : КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2014. – С. 134–164.
3. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань : Изд-во АТУ, 2004. – 282 с.
4. Чугаева Н. Ю. Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Чугаева Н. Ю. – К., 2010. – 24 с.
5. Бережнова Л. Н. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский, С. О. Филиппова, Т. П. Гуйван, Е. В. Малышева. – СПб. : Книжный дом, 2007. – 240 с.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 783-053.6-029:2

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ  
ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИКИ  
У ВОКАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ**

**Гребенщикова О. П.**

*У статті досліджено сутність духовної культури особистості; визначено педагогічний потенціал української народної музики; розглянуто роль української народної музики як засобу формування духовної культури підлітків у вокальному ансамблі.*

*Ключові слова: духовна культура, українська народна музика, підлітки, вокальний ансамбль.*

*В статье исследована сущность духовной культуры личности; определен педагогический потенциал украинской народной музыки; рассмотрена роль украинской народной музыки как средства формирования духовной культуры подростков в вокальном ансамбле.*

*Ключевые слова: духовная культура, украинская народная музыка, подростки, вокальный ансамбль.*

*The author explores the essence of personal spiritual culture, defines the pedagogical potential of the Ukrainian folk music and considers the role of the Ukrainian folk music as a means of forming spiritual culture of teenagers in a singing group.*

*Key words: spiritual culture, Ukrainian folk music, teenagers, singing group.*

---

**Постановка проблеми.** Освіта XXI століття передбачає орієнтацію на людину, розвиток її особистості та духовного світу. У зв'язку з цим перед вітчизняною педагогікою постає завдання створення такої навчально-виховної системи, яка б забезпечила високий рівень духовної культури дітей та молоді.

Підлітковий вік є періодом інтенсивного розвитку індивідуальних особливостей та творчих здібностей учнів. І саме у цьому віці необхідно використовувати всі можливі засоби для їх виховання. Знайти ж основу духовного та морального розвитку підлітків можна на вокальних заняттях у процесі опанування української народної музики у вокальному ансамблі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідею культурного розвитку особистості на засадах народної музики відстоювали видатні педагоги, письменники, прогресивні діячі освіти та мистецтва. Це – Б. Грінченко, О. Духнович, Х. Алчевська, М. Драгоманов, М. Костомаров, Г. Сковорода, І. Котляревський, М. Максимович, І. Франко, Л. Українка та ін. Високу оцінку народній творчості як виховному засобу давали А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Особливості формування духовної культури дитини на засадах народної педагогіки та українського фольклору представлені у працях Г. Довженок, О. Воропая, П. Ігнатенка, Н. Миропольської, В. Ликова, В. Поплужного, М. Стельмаховича, Ю. Руденка, В. Скуратівського та ін. Однак аналіз літератури свідчить про необхідність подальших досліджень у цьому напрямку.

**Мета статті** полягає у визначенні ролі української народної музики як засобу формування духовної культури підлітків у вокальному ансамблі.

**Виклад основного матеріалу.** Проблему формування духовної культури особистості можна назвати вічною, адже відколи існує людина, відтоді вона намагається удосконалити свій внутрішній світ, свою духовну культуру.

Визначення сутності духовної культури містить значна кількість філософських та психолого-педагогічних праць. Так, В. Андрущенко називає її системою, що включає усі види, форми й рівні суспільної свідомості; освіту й виховання, установи культури. С. Кримський говорить про неї, як про здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній світ, у якому реалізується

собітотожність людини. В. Вілков зауважує, що духовна культура – сукупність духовних цінностей і способів їх створення. А. Спіркін розуміє під нею скарб усіх багатств людського духу лише в зіставленні із живим розумом. Г. Шевченко зауважує, що "духовна культура – це серцевина особистості, в її основі лежать інтелектуальний, моральний та естетичний аспекти" [11, с. 8].

Б. Ананьєв, О. Леонтєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Макаренко, В. Сухомлинський проблему формування духовної культури особистості розглядали з позицій особистісно діяльнісного підходу до духовного розвитку особистості [11]. О. Апраксіна, Б. Лихачов, Н. Гродзенська, В. Шацька під духовною культурою особистості розуміли морально-естетичне ставлення людини до навколишньої дійсності, яке здійснюється засобами мистецтва через художньо-творчу діяльність, або як морально-естетичний досвід [11].

Сучасні вітчизняні педагоги О. Барабаш, О. Бабченко, Г. Бриль, Л. Луганська, В. Кудрявцева, Г. Шевченко, О. Рудницька та ін. розглядають духовну культуру особистості у контексті її суспільного розвитку. Так, О. Барабаш зауважує, що духовна культура особистості – це цілісна характеристика, яка проявляється в різних видах діяльності особистості (етичній, естетичній, комунікативній). О. Бабченко головними чинниками формування духовної культури особистості вважає її активну діяльність, вольову саморегуляцію, моральні норми суспільства, народну педагогіку та мистецтво. За Г. Бриль, "духовна культура – це багатокомпонентна структура, яка охоплює світоглядну, екологічну, комунікативну та інші характеристики особистості" [10, с. 10]. В. Довженко під духовною культурою розуміє "ступінь духовного розвитку особистості, який проявляється у розвиненості особистісно-змістовної сфери, сформованості комунікативних якостей, потребі самоудосконалення, спрямованості творчої діяльності тощо" [8, с. 11].

Сучасна школа покликана сприяти відтворенню й утвердженню духовної культури, виховувати духовно багате покоління [1]. Всеукраїнська рада працівників освіти розглядала розвинену духовність як одну з найважливіших особистісних рис громадянина України. Духовність – це характеристика людської особистості. Вона включає в себе розуміння навколишнього світу, сенсу життя, інтелектуальний, моральний, естетичний розвиток особистості, сприймання релігійних традицій як частини світової культури. Важливим засобом, запорукою успішного засвоєння культури є народна музика.

Українська народна музика – це складова частина духовної культури свого народу, і водночас, це – важливий та унікальний засіб формування духовної культури сучасної дитини. Так, перші музичні враження сприймаються та засвоюються дитиною на інтуїтивно-чуттєвому рівні. Учні молодшого шкільного віку вже притаманне синтетичне, асоціативне сприймання, а проникнення у поетичний світ народних мелодій забезпечує засвоєння дітьми характерної для українського народу образно-емоційної та музично-інтонаційної системи. На учнів підліткового віку та формування їх духовного світу українська народна музика та пісня впливають вже в плані морально-естетичному. Мелодія та слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед підлітком народні ідеали й сподівання. Отже, "українська народна музика створює необхідні умови для формування моральних якостей особистості підлітка, закладає ґрунтовні основи загальної культури майбутньої людини" [3, с. 108].

Можливості музики (і народної у тому числі) у формуванні духовної культури вперше були усвідомлені і привернули до себе увагу суспільства багато років тому. У Стародавньому Китаї музика називалася "запашною квіткою чесноти" і вважалася могутнім засобом виховання громадян держави. У Стародавній Індії вважалося, що основні її компоненти – мелодія і ритм, лад і темп – дозволяють змінити настрій людини, перебудувати її внутрішній стан. У класичній Греції музику сприймали як триєдність "музичних мистецтв" – безпосередньо музики, танцю та поезії, і ця триєдність вважалась одним із наймогутніших засобів впливу на духовний світ людини [3, с. 108].

Е. Аркін зауважував, що необхідно звертати увагу підлітків саме на ті сторони дійсності, які укріплювали б у них віру в перевагу добра, правди і справедливості [10, с. 12]. Саме українська народна музика та спів допомагає

розв'язати ці завдання. Адже українські народні веснянки, щедрівки, колискові, ліричні пісні та балади створюють атмосферу добра, радості, співпереживання, підіймають настрій, є тим стимулятором активності, який найефективніше може бути використаний у навчанні та вихованні.

Народна пісня, яка пережила віки, є основою усієї української культури. Це неоціненна класична спадщина, яку потрібно дбайливо зберігати і розвивати. Українській народній пісні властиво багатство слова, точність слововживання, мелодика, емоційність, історична достовірність. У народних піснях розкривається душа народу, його характер, естетичні смаки та моральні переконання. Пісня – це надзвичайно важлива і вагома часточка світогляду українського народу, його освіченості, моралі. Тисячі народних пісень, що ми отримали у спадщину, – це результат творчості багатьох поколінь наших предків. І саме про українців видатний російський композитор П. Чайковський сказав, що: "... бувають щасливими обдаровані натури. Я ж бачив народ, народ-музикант – це українці" [7, с. 69]. Українська народна музика та пісня – це невичерпне джерело народної педагогіки. Їх використання значною мірою впливає на світоглядне моральне та естетичне виховання підростаючого покоління.

Процеси становлення освіти і виховання в нашій державі породжують нові умови розвитку національної культури, зокрема, української народної музики як її джерела. Адже безпосереднє знайомство підлітків з народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням надзвичайно збагачують їх творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють вихованню національної самосвідомості та патріотичних почуттів. Твори народного мистецтва вчать бачити красу рідної землі, виховують повагу до людей, які створюють її матеріальні й духовні цінності [7]. Г. Сковорода у народній музиці та пісні вбачав "сильний виховний потенціал". І. Котляревський наголошував на "необхідності використовувати народну пісню як один із впливових засобів морального та естетичного становлення молоді". І. Франко народні пісні та думи називав одним із "найцінніших наших національних надбань", а Леся Українка – "предметом нашої гордості" [3, с. 116].

І дійсно, музично-пісенна спадщина українського народу є високохудожньою за змістом, глибокоемоційною і різнобічною за засобами виразності, здатною викликати співпереживання, радість і смуток, гнів і непримиренність. Тому "українська народна музика – це не тільки джерело емоційної насолоди, але й засіб розвитку духовної культури. Висока художність і доступність надають українській народній музиці великого педагогічного значення. Найкращі її зразки допомагають виховувати в особистості високі естетичні, моральні, світоглядні якості, розвивати інтерес до національного музичного фольклору, художній смак, фантазію тощо" [7, с. 70]. Основними компонентами педагогічного потенціалу української народної музики можна назвати "інтонаційну особливість, наспівність, простоту мелодії і ритмічної структури, виразність і багатство мелодії, гармонії, тісний зв'язок поетичного і музичного текстів, глибоку емоційність, достовірність, глибокий виклад думки, поетичність, чистоту образу, глибокий високохудожній і правдивий зміст, відбиття історії життя народу, його думок, почуттів" [7, с. 70].

Виконувати українську народну пісню можна індивідуально та у колективі. Серед форм колективного музичного виконавства вокальний ансамбль є одним із провідних різновидів музично-сценічної діяльності. Вокальний ансамбль – це колектив, який об'єднує дітей для вдосконалення їх вокально-інтонаційних здібностей, для ознайомлення з новими творами, для досягнення вокального мистецтва, розвитку особистісних якостей. Завдання духовного виховання полягають у наступному:

- прилучення школярів до духовного багатства рідного народу;
- розвиток ціннісних орієнтацій дітей та підлітків, формування у них потреби до співу;
- підвищення якісного рівня вокального інтонуювання у процесі роботи над музичним образом [1, с. 48].

М. Гуральник та В. Третьяк-Вороніна виокремлюють мету та характерні риси діяльності вокальних ансамблів, які спеціалізуються на виконанні українських народних пісень:

- вивчення, збереження та пропагування української народнописенної спадщини;
- залучення танцювально-ігрових елементів, танцювальних рухів, театралізації;
- використання національних костюмів під час концертного виконання;
- формування інтересу до вивчення та використання народної творчості [6, с. 202].

На сучасному етапі ансамблевий спів набуває все більшої популярності. Діти із задоволенням відвідують вокальні ансамблі, де мають можливість набувати вокальних навичок, навчитися керувати власним голосом, розвивати власні творчі здібності та мати перспективи для самовираження. Так, А. Болгарський, В. Верховинець, Г. Струве, О. Апраксина, Л. Сверлюк, С. Гладка, І. Зеленецька, Є. Малініна, О. Огороднов, А. Менабені, Н. Добровольська, Г. Стулова акцентують увагу на можливості вокально-ансамблевого музикування як активного засобу музичного і морально-естетичного виховання. Вони вважають, що участь у вокальній діяльності значним чином сприяє розвитку як вокальних здібностей, співацького голосу, так і духовних почуттів сучасних підлітків. Велике значення має ансамблево-виконавська діяльність у підлітковому віці. Участь підлітка у роботі вокального ансамблю допомагає йому не лише осмислити музичний матеріал, а навчитися керувати своїм голосом, жестами, мімікою, пластикою тіла. У процесі діяльності вокального ансамблю розвивається логічне й образне мислення, музичні здібності, створюються певні художні образи. Крім того, в ансамблі можливе використання різних видів діяльності, тобто не тільки розучування пісень, а й їх театралізація, використання елементів хореографії. Зокрема, наявність ігрових елементів, використання вокальних, ритмічних, танцювальних імпровізацій сприяє реалізації не тільки розвитку співацького голосу підлітків, а й розвиває їх творчі здібності. Музично-сценічна діяльність у ансамблі сприяє розкріпаченню особистості підлітка, виявленню його індивідуальних якостей, виховує працездатність та дисциплінованість.

Формуючи репертуар для вокального ансамблю, який виконує українські народні пісні, педагогу необхідно враховувати його різножанровість, різноманітність за характером, тематикою, емоційно-образною сферою. Адже виконання народної пісні, яка є основою національної самобутності, має бути надзвичайно глибоким і виразним. А це, як правило, складно, зокрема, через велику кількість куплетів, у яких розгортається певна дія. Простежити цю драматургію, передати її голосом з відповідними засобами художньої виразності (темп, агогіка, слово, динаміка, штрих) – головне завдання роботи над нею, над її виконанням. Адже тільки за таких умов народна пісня здійснюватиме свою виховну та художню функцію [4].

У робочій програмі вокального ансамблю, який виконує українські народні пісні, може бути значна їх кількість. Водночас важливою є їхня різножанровість, а емоційно-образна сфера має бути контрастною. Це активізує процес вивчення, сприяє оволодінню різними художньо-технічними прийомами. Водночас бажано включати до програми народні пісні інших народів, аби розвинути загальний музичний кругозір підлітків, ознайомити їх з особливостями іншої музичної мови. У виборі народних пісень для роботи необхідно враховувати вікові особливості сприйняття їх змісту, музичний матеріал, його обробку. У підлітковому віці не варто виконувати сумні та серйозні пісні; краще залучати до репертуару жартівливі та ігрові пісні. Знання народних пісень, уміння їх виконувати є одним з елементів формування духовної культури підлітків. К. Стеценко надавав народній пісні великого виховного значення, він вважав її "неабиякою силою, здатною повернути тих, хто забув про свою національну приналежність, що вона є одним з могутніх факторів національного відродження" [9, с. 301]. Враховуючи важливість усіх вищезазначених позицій, робота над народною піснею потребує великої підготовчої роботи керівника в плані вивчення відповідної літератури, пов'язаної як узагалі з народною піснею, так і з окремими піснями, що є в репертуарі вокального ансамблю, їх художніх образів, історичних факторів, які покладені в основу пісні тощо.

Якщо заняття у вокальному ансамблі проходять творчо, цікаво, тоді підлітки самостійно можуть побачити, усвідомити процес народження музики та навчитися відтворювати його. Тоді вони ніби стають у положення творця, немов би самі створюють твір для себе та інших. Для цього педагог має підштовхнути підлітка до відкриття нових граней образу, викликати до життя ті вокальні інтонації, за допомогою яких можливо передати ці переживання. Тобто, і музичний, і поетичний тексти виникають як вираження того, що підлітки відчують, а сам твір народжується знов у процесі його сприймання та виконання. У ансамблі, де постійно використовується творчий підхід, підлітки з великим задоволенням будуть брати участь в інсценуванні пісень, пропонувати характер виконання вокального твору, творчо проявляти себе у рухах (іноді самі створюватимуть танцювальні рухи як істотний вираз почуттів, переживань).

**Висновки.** Вокальний ансамбль – це найпопулярніша, найулюбленіша форма колективної музичної діяльності дітей та підлітків, найдоступніший засіб музичного виховання та формування їх духовної культури. Використання української народної пісні у репертуарі вокального ансамблю дозволяє прилучити підлітків до духовного багатства українського народу, сформувати інтерес до вивчення та використання народної творчості; розвинути ціннісні орієнтації дітей та підлітків.

#### Література

1. Закон України "Про освіту" від 23.05.1991 № 1060-XII // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – С. 451.
2. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка : підручник / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
3. Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Бех. – К. : Либідь, 2003.  
Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
4. Голубев П. Поради молодим педагогам-вокалістам / П. Голубев. – К. : Муз. Україна, 1993. – 62 с.
5. Горіна О. Т. Теоретичні аспекти формування духовної культури студентської молоді / О. Т. Горіна // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – Вип. 2. – С. 34–37.
6. Гуральник М. Л. Педагогічні умови продовження національних традицій в творчості дитячих фольклорних колективів / М. Л. Гуральник, В. В. Третяк-Вороніна // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ, 2001. – 312 с.
7. Дідич Г. С. Вплив народної музики на морально-естетичне виховання школярів / Г. С. Дідич // Наукові записки КДПУ. Серія "Педагогічні науки". – Кіровоград : КДПУ, 2014. – Вип. 125. – С. 67–70.
8. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей студентської молоді в полі культурному просторі : автор. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Долженко В. О. – Луганськ, 2006. – 29 с.
9. Жадько В. Український некрополь / В. Жадько. – К., 2005. – С. 301.
10. Климишин Ольга Іванівна. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання : автор. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Климишин Ольга Іванівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 24 с.
11. Подрезов В. А. Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Подрезов В. А. – Луганськ, 2003. – 20 с.



УДК 378.14+372+73

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗВУКОТВОРЧОЇ ВОЛІ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Демидова М. Г.

*У статті зазначені різні підходи до сутності поняття "звукотворчість" у різних науках. Також проаналізовані різні форми прояву звукотворчої волі в професійній діяльності майбутнього вчителя музики.*

*Ключові слова:* воля, звук, творчість, інтерпретація, слуховий образ, слухове уявлення.

*В статье отмечены разные подходы к сущности понятия "звукотворчество" в разных науках. Также проанализированы разные формы проявления звукотворческой воли в профессиональной деятельности будущего учителя музыки.*

*Ключевые слова:* воля, звук, творчество, интерпретация, слуховой образ, слуховое представление.

*The article presents various approaches to the essence of the notion of "acoustic creativity" in different sciences. An analysis of various manifestations of the will for acoustic creativity in the professional activities of future music teachers is carried out.*

*Key words:* will, sound, creativity, interpretation, auditory image, acoustic presentation.

Специфіка музично-виконавської діяльності розкриває перед учителем музики широкі можливості музичного мистецтва, забезпечує відтворення художньо-музичного змісту твору. Однак ця майстерність може досягатися лише тоді, коли виконавець за допомогою вольових дій і зусиль рухається до поставленої мети, проявляє готовність до регулювання своїх вчинків і психічних станів у мінливих ситуаціях професійної діяльності. Уміння гальмувати небажані імпульси, посилювати ті, що сприяють досягненню професійного завдання, складають сутність вольової поведінки. Сучасні вимоги до якості підготовки майбутніх учителів музики спонукають педагогів переглянути сформовану методику інструментальної підготовки студентів-музикантів, займатися пошуком нових методичних підходів до розвитку виконавської вдосконаленості. Одним із таких підходів є формування звукотворчої волі.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці музикознавців, у яких висвітлено питання формування інструментально-виконавських навичок з позицій фізіології (Р. Брейтгаупт, Й. Гат, Л. Деппе), психотехніки (Й. Гофман, К. Мартінсен, Ю. Цигареллі та ін.) та інтонаційно-смыслового звукомовлення (Б. Асаф'єв, Л. Гінзбург, Г. Нейгауз та ін.). У тому числі ми приймаємо до уваги різні підходи психологів до трактування феномену волі: як довільну регуляцію (К. Абульханова-Славська, В. Селіванов, Л. Вілюнас, В. Іванников), як дійовий акт, спрямований на подолання у процесі діяльності труднощів і перешкод (Н. Ах, Л. Віготський, Ю. Куль, Д. Узнадзе), як мовний самонаказ (А. Бондарев, Б. Кононенко, Л. Мардахаєв, В. Сластьонін, В. Смирнов).

Аналіз різних наукових підходів дає можливість подання категорії волі у двох концепціях поведінки. Відповідно до першої концепції вся поведінка людини являє собою реакції на різні зовнішні стимули. Як наслідок завдання педагога та психолога зводиться до пошуку цих стимулів. Відповідно до іншої концепції сама людина розглядається як наділена здатністю до вольової саморегуляції, до свідомого і вольового вибору способів поведінки. Спираючись на другий підхід, у межах якого вчені розглядають проблему волі, ми ґрунтуємось на твердженні, що воля – це породження дії людини, яка йде від неї самої.

У виконавській діяльності майбутнього вчителя музики, незважаючи на будь-які перешкоди, першочергове значення має звукотворча воля (термін К. Мартінсена) як здатність досягати втілення задуму [3]. Виявляючи особливості звукотворчої волі, ми виходимо з того, що матеріальною основою музичного мистецтва є звуки. У цьому контексті доцільно пригадати роздуми доктора мистецтвознавства Л. Казанцевої про сутність музики. Так, авторка зазначає, що зміст музики – це втілення у звучанні духовної сторони музики, що породжується композитором за допомогою сформованих у ній об'єктивних констант (жанрів, звуковисотних систем, технік твору, форм і т. д.), актуалізується музикантом-виконавцем і формується у сприйнятті слухача [2, с. 97]. Дотримуючись запропонованого підходу, у нашому дослідженні розглядаємо звук у широкому значенні, як "звучання", що, за визначенням Х. Рімана, "утворює мелодійні, динамічні та агогічні рухи і спади" [4, с. 58]. Б. Асаф'єв зазначає, що предметом музики є "не відчутна реальність, а відтворення процесів-станів звучання, ... звукових комплексів у їх взаємовідносинах" [1, с. 276]. Про музику як про "комбінацію звуків" говорить Є. Ганслік. У свою чергу М. Бензе, В. Віор, визначають музику як "звуковий пейзаж". Таким чином, чим повніше інтерпретатор прагне розкрити зміст створеної композитором музики, чим ширшим стає спектр умінь щодо володіння різноманітними способами звуковибудовування, тим більше у нього можливостей для повноцінного передавання звучання музичного твору. Відтворення звуку, у нашому розумінні, не абстрактне поняття, а головний засіб передавання композитором музично-художніх образів. Саме такий індивідуальний пошук невичерпних можливостей музично-виконавських засобів називається звукотворчістю вчителя-інтерпретатора.

У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне зазначити різні підходи до сутності поняття "звукотворчість" у різних науках, проаналізувати особливості її прояву в діяльності вчителя музики. Традиційно термін "звукотворчість" застосовується у композиторській практиці (комбінація різних за тривалістю й висотою звуків), в імпровізації (звукова варіативність), в імітації голосом або інструментом звуків природи (наприклад, у китайській народній музиці), у практиці перекладання й аранжування музичних творів. Останнім часом поняття "звукотворчість" усе частіше застосовують до інтерпретації заданого тексту. В останньому випадку критерієм якості є відповідність якості звучання сутності створюваного художнього образу. Своєрідність звукотворчих компонентів полягає в тому, що майже всі вони пов'язані безпосередньо зі звуковидобуванням, з характером, силою, тривалістю і забарвленням звучання.

Вольова дія у процесі звукотворчості, вважає Хе Івень, передбачає свідому і цілеспрямовану дію, за допомогою якої учитель музики здійснює поставлену перед ним ціль – розкриття художнього змісту твору при підкоренні своїх імпульсів свідомому контролю [5, с. 407]. Погоджуючись з авторкою статті, ми під поняттям "звукотворча воля" розуміємо художньо-творчу спонукальну дію, спрямовану на регуляцію і самодетермінацію процесу звукоутворення на основі психофізичної ідентичності (нерозривної єдності внутрішньослухових уявлень і виконавської моторики). Звукотворча воля у професійній діяльності проявляється у:

- створенні слухового образу;
- виборі засобів і прийомів його реалізації;
- мірі застосування музично-виразних засобів;
- контролі над зіставленням слухового уявлення і реального звучання;
- корекції звукового потоку у процесі виконання;
- корекції емоційного стану;
- розподілі виконавської енергії у часі.

Сучасні вимоги до якості підготовки майбутніх учителів музики спонукають педагогів переглянути сформовану методику інструментальної підготовки студентів-музикантів, займатися пошуком нових, більш ефективних методичних підходів до розвитку виконавських умінь, виявлення резервів музичної творчості. Одним із таких підходів є формування звукотворчої волі. Саме цей підхід забезпечує можливість професійного виконання музичних творів: створення слухових уявлень про виконавський ідеал інтерпретованого тексту; володіння великим

обсягом репертуару; готовність за необхідності відтворити музичний фрагмент, що розкриває тематику уроку; вміння яскраво відтворювати художній образ за допомогою різних прийомів і засобів музичної виразності; володіння різними прийомами, слуховою регуляцією звукового потоку у процесі виконання.

#### **Література**

1. Асафьев Б. Интонация / Б. Асафьев // Музыкальная форма как процесс. – Л. : Музгиз, 1963. – С. 211–365.
2. Казанцева Л. П. Основы теории музыкального содержания / Л. П. Казанцева. – Астрахань : ГП АО ИПК "Волга", 2009. – 368 с.
3. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен ; пер. с нем. В. Л. Михелис, ред., примеч. и вступ. ст. Г. М. Когана. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
4. Риман Х. Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах / Х. Риман. – М. : Муз. сектор, 1929. – 240 с.
5. Хе Ивень. Звукотворческая воля как основа художественного интонирования фортепианных произведений будущими учителями музыкального искусства / Хе Ивень // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ, 2013. – С. 405–413.

УДК 159.922.6

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

**Зінченко О. С.**

*У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження психологічних особливостей літніх людей. Розглянуто соціальну ситуацію розвитку вказаної категорії осіб, особливості соціального статусу та визначені психологічні особливості осіб літнього віку шляхом аналізу психічних процесів, інтелектуальної активності, емоційної сфери, потреб, особливостей спілкування. Визначено основні соціально-психологічні проблеми осіб літнього віку, що пов'язані із соціальною адаптацією та чинники, що впливають на продовження активної творчої та соціальної діяльності людини у цей віковий період.*

*Ключові слова: процес старіння, літній вік, психологічні особливості, соціальна ситуація розвитку, соціальний статус, соціальна адаптація.*

*В статье проанализированы научные подходы к исследованию психологических особенностей пожилых людей. Рассмотрена социальная ситуация развития указанной категории, особенности социального статуса, определены психологические особенности людей пожилого возраста путем анализа психических процессов, интеллектуальной активности, эмоциональной сферы, потребностей, особенностей общения. Определены основные социально-психологические проблемы людей пожилого возраста, которые связаны с социальной адаптацией и факторы, которые влияют на продолжение активной творческой и социальной деятельности человека в этот возрастной период.*

*Ключевые слова: процесс старения, пожилой возраст, психологические особенности, социальная ситуация развития, социальный статус, социальная адаптация.*

*The article presents analysis of scientific approaches to the study of psychological characteristics of the elderly. The author considers the social situation of development of this category, specific features of social status, defines psychological peculiarities of elderly people through the analysis of psychic processes, intellectual activity, emotional sphere, needs, and peculiarities of communication. The main socio-psychological problems of elderly people related to social adjustment and factors of continuation of active creative and social activities of people in this stage of life have been determined.*

*Key words: aging, elderly age, psychological characteristics, social situation of development, social status, social adjustment.*

---

Розвиток суспільства та стрімке зростання демографічного старіння зумовили особливу актуальність соціально-психологічних проблем старіння. Усвідомлена проблема старіння населення в суспільстві ставить перед психологічною наукою низку питань, пов'язаних із закономірностями соціального розвитку особистості літньої людини, з динамікою її різних ідентичностей, особливостями процесу її соціалізації, місцем цієї соціальної групи в суспільстві тощо. Знання про особистісний, когнітивний та культурний потенціал представників старшого покоління та їх активне використання цього потенціалу є одним із шляхів подолання ейджизму (дискримінації за віком). Також знання та врахування психологічних особливостей літньої людини є важливою умовою вдосконалення соціально-психологічної роботи з особами цієї вікової групи, підвищення якості їхнього життя, формування позитивного ставлення до них у суспільстві, особливо на даному етапі розвитку українського суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукової літератури відносно проблем старіння показує, що означена проблема досить активно вивчається

вітчизняними і закордонними дослідниками та має різні аспекти. Широко відомі наукові розробки українських учених О. Богомольця, І. Мечникова, В. Фролькіса стосовно проблеми вікової кризи та адаптації осіб літнього віку до нових соціально-психологічних умов життєдіяльності.

Видатний учений І. Мечников розробив власну концепцію спрямовану на формування світогляду, в центрі якої стоїть уявлення про дієву та квітучу старість, яка займає гідне місце в соціальному житті. Академік О. Богомолець науково обґрунтував можливість та реальність людського життя протягом 100 та більше років.

Значний внесок до вивчення соціального аспекту старіння зроблено З. Френкелем, який, зокрема, говорив, що подовження тривалості життя – це не лише додавання років у спокої та на пенсії, а метою має бути активна, дієва старість.

Видатний український фізіолог та геронтолог В. Фролькіс висунув адаптаційно-регуляторну теорію вікового розвитку, згідно з якою під час еволюції поряд із процесами старіння виникають механізми активної протидії їм, так звані процеси вітаукта (антистаріння). Він запропонував також концепцію про стрес-вік-синдром, яка ґрунтується на фактах схожості фізіологічних, біохімічних та структурних проявів старіння та стресу.

Дослідження старіння та проблеми розвитку дорослої і літньої людини представлено у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, О. Краснової, у яких зазначалася можливість розвитку у пізньому періоді життя та наголошувалося на збереженні особистості літніх людей.

Проблеми старості та старіння розроблялися такими вченими, як-от: Г. Абрамова, О. Балашова, М. Гамезо, М. Єрмолаєва, І. Лотова, О. Молчанова, К. Рошак, Є. Рибалко; адаптаційні механізми у людей літнього віку вивчали Д. Бромлей, Е. Еріксон, І. Кон, К. Рошак, Я. Стюарт-Гамільтон; старіння як вік розвитку вивчався такими вченими, як: М. Александрова, Л. Анциферова, Т. Карсаєвська, О. Краснова, О. Лідерс, Є. Ісаєв; проблеми кризи у період геронтогенезу досліджувалися Г. Абрамовою, М. Єрмолаєвою, І. Малкіною-Пих; проблема збереження інтелекту в похилому віці представлені у працях М. Смульсон, П. Балтес, М. Шахматов.

Дослідження низки зарубіжних авторів було спрямовано на вивчення адаптації і компетентності, на систематизацію індивідуальних проявів особистості в літньому віці (М. Baltes, В. Hughes, С. Ryff, J. Smith, U. Staudinger, A. Freundetal).

Водночас, якщо порівнювати інтенсивність вивчення вченими-психологами різних вікових періодів, психологія літнього віку у дослідженнях представлена значно менше. Сьогодні існує об'єктивна необхідність приділити увагу науковцям цьому важливому періоду онтогенезу людини й тому, безумовно, звернення до проблеми розвитку особистості в цей віковий період, визначення психологічних особливостей осіб літнього віку є актуальним.

**Метою статті** є теоретичний аналіз основних підходів до дослідження психологічних особливостей осіб літнього віку в контексті особливостей соціальної ситуації їх розвитку, зміни їхнього соціального статусу та визначення соціально-психологічних проблем осіб літнього віку.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Розглядаючи питання психологічних особливостей осіб літнього віку, необхідно визначити сутність самого процесу старіння людини, а також те, якого віку особи належать до категорії осіб літнього віку. Старіння людини представляє собою базовий універсальний біологічний процес, який реалізується в конкретних соціокультурних умовах. Старіння розглядається як комплексне явище, що об'єднує в собі особистісні, соціальні та економічні аспекти життя людини.

Коли йдеться про персональний аспект старіння, тобто про основні способи інтерпретації власних вікових змін людьми похилого віку, то головне значення мають три складові: особистісні переживання (погіршення самопочуття, зменшення привабливості), особливості соціального статусу (включення, інтеграція чи ізоляція), усвідомлення скінченності власного буття.

У комплексних теоріях старіння Дж. Тернер та Д. Хелмс виокремлюють наступні складові: психологічне старіння, тобто те, як людина відчуває, представляє та відноситься до власного старіння; біологічне старіння, тобто біологічні

процеси старіння організму та соціальне старіння, тобто зміни зв'язків літньої людини із соціумом, зміна соціальних ролей, що виконуються [3, с. 21].

Саме тому такі показники, як тривалість життя та схеми періодизації, які відзначають початок старіння та тривалість його протікання, з плином часу значно змінюються, що обумовлює постійні зміни вікового періоду, який визначається як літній вік. Щодо терміну "особа літнього віку", то пошуки чіткого визначення продовжуються. Практично у кожного вченого, який займається означеною проблематикою, існує власна періодизація і визначення.

Так, згідно вчення В. Фролькіса, абсолютно не правильно шукати конкретний віковий період, з якого починається старіння. Старіння, на його думку, присутнє вже в заплідненій клітині. Тому необхідно шукати той період, коли руйнування, деградація розвиваються особливо інтенсивно, що й призводить до обмеження адаптації, і, в свою чергу, сприяє розвитку вікової патології [9].

Розмежування вікових періодів на завершальному етапі життя дуже умовне, до того ж історично так склалося, що старість постійно відтермінується паралельно із збільшенням тривалості життя. Вікові межі змінювалися від настання періоду старіння в 30 років до визначення віку 60 років, як вікової межі за якою людина стає тягарем собі та суспільству [5]. Але радикальне збільшення тривалості життя кардинально змінило погляди на процес старіння та його періодизацію.

Таким чином, проблема виокремлення меж старіння є дуже складною. Межі періодів зрілості та початку старіння розмиті та постійно змінюються. Деякі вчені взагалі стверджують, що чітких меж настання старості не існує. Зазвичай, коли говорять про літніх людей, керуються віком виходу на пенсію, хоча цей вік значно варіює в різних країнах, для різних професійних груп, для чоловіків та жінок. Згідно класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я, до цієї категорії належать люди, які мають 60 та більше років. Водночас, якщо пов'язувати вік початку старіння та початок пенсійного віку, у великій кількості країн пенсійний вік варіює від 55 до 70 років. І в цьому контексті вживається термін "ті, що старіють", який вказує на поступовий та безперервний процес, а не на визначену, та зазвичай довільно встановлену межу.

У сучасній науці найбільш широко використовується наступна схема вікової періодизації: літній вік: 60–74 роки для чоловіків, 55–74 роки для жінок; старечий вік: 75–90 років для чоловіків та жінок; довгожителі: 90 і більше років для чоловіків та жінок.

Групи людей літнього та старечого віку значно різняться між собою, не говорячи вже про довгожителів. Для першої групи характерним є збереження досить високого рівня функціонування психологічних складових. Найбільш значущими проблемами для них є соціально-психологічна дезадаптація та зниження якості життя. На першому плані проблем для другої групи (старечого віку) знаходяться проблеми переважно суто медичного характеру (погіршення стану здоров'я, необхідність стороннього догляду).

Іноді вчені розділяють людей віком більше ніж 65 років на третій та четвертий вік. Сам термін "третій вік" позначає активний та відносно незалежний стиль життя, а "четвертий вік" – завершальний етап життя людини, який передбачає повну чи часткову залежність від оточуючих. Ця термінологія знайшла своє досить широке визнання у суспільстві та використовується у наукових дослідженнях, оскільки допомагає уникнути негативного емоційного забарвлення термінів "літній" та "старечий" [10].

Досить часто дослідники використовують термін "геронтогенез", який, на думку багатьох учених, найбільш адекватно відображає складний процес старіння як життя в нових умовах взаємодії організму із середовищем. І, як зазначає М. Александрова, якщо діють адаптаційні та компенсаторні механізми, то вони дозволяють продовжувати жити у змінених умовах відносно комфортно, і саме це називається нормальним старінням [1, с. 117].

Також слід враховувати, що у межах кожного вікового періоду існують значні індивідуальні відмінності, на формування яких впливають умови життя, генетичні фактори, характер активності протягом життя індивіда, стиль життя. Тому хронологічні межі вікових періодів відносні та вимагають постійного

коригування, що зумовлено психічними, особистісними, соціально-психологічними, економічними та історичними чинниками.

У нашому дослідженні літній вік ми визначаємо у межах від 60 до 75 років, під час якого особа намагається або подолати ознаки власної психічної інволюції, та, як результат, досягає якісного новоутворення віку – мудрості, або ж апатично спостерігає за процесом власної деградації, очікуючи завершення власної життєдіяльності. Вік від 75 до 90 років (старечий вік) та вік за 90 років, на даному етапі дослідження нами не розглядається.

Розглядаючи психологічні особливості осіб літнього віку, ми виходимо із підходу, який наголошує на збереженні потенціалу особистісного зростання літніх людей, незважаючи на високий соматичний та соціально-економічний ризик цього періоду життя. Саме безперервність особистісного розвитку та соціалізації людини літнього віку, як наголошує О. Краснова, забезпечує продовження активної творчої та соціальної діяльності; наявність великого життєвого досвіду, його творче переосмислення та використання; індивідуальне різнобарв'я моделей життя [6].

У літньому віці психічні процеси зазнають певних змін. Слід зазначити, що в цьому віці відбувається загальне зниження психічної активності, яке проявляється у зменшенні обсягу уваги, існують труднощі у зосередженості та перемиканні уваги. Процеси сприймання стають з віком менш чіткими і людина частіше починає використовувати уяву.

Закономірні зміни мозкової діяльності у цьому віці цілком логічно призводять до зміни інтелектуальної активності. Знижується загальна інтелектуальна діяльність, хоча вербальні навички залишаються на відносно високому рівні, на відміну від показників кмітливості, які нижче, ніж у інших вікових категоріях. Та як показують дослідження, у людей з високим освітнім рівнем спостерігається зростання багатьох інтелектуальних здібностей до 70 років [3, с. 53]. Зниження інтелектуальних функцій у літньому віці, як свідчать дослідження П. Балтеса, більше залежить від стану здоров'я, аніж від віку безпосередньо [3, с. 56].

Інтелект адаптується до вікового адаптогенного фактору, послаблення одних функцій сприяє формуванню пристосувальних функціональних систем, що дозволяє компенсувати деструктивні явища когнітивного старіння. Такі позитивні адаптаційні зміни спрямовані на актуалізацію резервних можливостей, які були накопичені на ранніх етапах онтогенезу.

В літньому віці можливе погіршення пам'яті. Як зазначає М. Єрмолаєва, вікові зміни обсягу короткочасної пам'яті незначні, на відміну від суттєвих змін у довгостроковій пам'яті. У людей літнього віку залишаються більш дієвими процеси впізнання порівняно з процесами відтворення, що є важливою ознакою того, що когнітивні ресурси, необхідні для переробки інформації знижуються з віком. Найкраще зберігається в літньому віці логічне запам'ятовування, основою міцності пам'яті стають внутрішні смислові зв'язки. Значно погіршується механічне запам'ятовування. Образна пам'ять погіршується більшою мірою, аніж словесно-логічна [3].

Обсяг сприймання у літніх людей знижений. Можливою причиною цього може бути погіршена робота зорової та слухової системи, або знижена вибірковість уваги. Також можливою причиною є знижений рівень мотивації необхідний для успішного виконання завдань, що потребують підвищеної точності [3].

За даними досліджень М. Єрмолаєвої, І. Малкіної-Пих, емоційна сфера набуває специфічних змін – нові враження втрачають свою яскравість та різноманітність забарвлень, як наслідок, люди літнього віку стають більш прикуті до минулих, яскравих спогадів. Емоційна відстороненість людини літнього віку також є захисним механізмом, який дозволяє уникати зайвих страждань, що присутні у цьому віці в значній кількості, оскільки існує велика кількість переживань стосовно втрат та зменшуються можливості компенсувати їх. Заклопотаність літньої людини є одним із найбільш розповсюджених переживань. Незважаючи на всю можливу непотрібність цієї якості, в літньому віці заклопотаність має важливу роль, оскільки представляє собою певну готовність до фрустрації та допомагає уникнути сильних емоційних реакцій [3; 7]. До того ж постійне переживання заклопотаності додає досить сірій та буденній дійсності

без яскравих подій, деякої подібності наповненості, яскравості, що є незамінною якістю в умовах соціального та емоційного голоду під час сенсорної ізоляції.

Типовою для цього представників цього віку, як зазначають О. Хухлаєва, Н. Шахматов, є вікова ситуаційна депресія, що суб'єктивно переживається як почуття власної непотрібності та не цікавості того, що відбувається довкола, їй характерний пригнічений настрій без вагомих причин. Як результат – образливість, тривожність, тривалі негативні емоційні реакції. Основні прояви цієї депресії – іпохондрична фіксація на хворобливих відчуттях, ідея про постійні утиски з боку оточення (моральні та фізичні), тенденція до вигадувань для підтвердження власної значущості [11; 12].

Особистісні характеристики залежать від вибору літньою людиною однієї із двох стратегій адаптації до старості – або підтримка та розвиток соціальних зв'язків та як результат збереження себе як особистості, або дистанціювання від суспільства з поступовим згасанням психологічних функцій, з метою зберегти себе як індивіда. У випадку вибору другої стратегії, можливе проявлення сенсорної депривації, егоцентричності, образливості, виникнення відчуття самотності у світі, який сприймається як незрозумілий та загрозовий.

Потреби на цьому віковому етапі, як показують дослідження І. Малкіної-Пих, залишаються такими ж, що і в період дорослості, змінюючи лише своє значення для особистості. На перший план виходять потреби в униканні страждань (що пов'язано зі страхом появи різного роду соматичних захворювань та супутніх їм фізичних страждань), у врятуванні (пов'язано зі страхом безпорадності) і стабільності (страх перед новими обставинами, прив'язаність до близьких та власної території). За деякими даними, рівень страхів у цьому віці збільшується у зв'язку з тим, що вони накопичуються протягом життя і з виникненням загрози скінченності існування. Таким чином, основним є безпосередньо сам страх смерті, який набуває різноманітних конфігурацій – чи то страх самотності, чи хвороби, чи майбутнього, чи взагалі ірраціональні страхи [7].

Потреба літніх людей у самовизнанні має особливе значення та може мати позитивне забарвлення, оскільки слугує стимулом до розвитку. В результаті зовнішня оцінка втрачає своє першорядне значення та значно зменшується боротьба за визнання соціумом, що може слугувати поштовхом для творчого прояву.

На думку Е. Еріксона, кінцевою стадією життєвого циклу є психосоціальний конфлікт "цілісність проти відчаю" [5, с. 762]. Основною потребою у цьому віці стає впевненість у цінності прожитого життя. Для цього вікового періоду характерне досягнення нової форми его-ідентичності та цілісності, досягнення якої можливе лише у підведенні підсумків власного життя та усвідомлення того, що воно є єдиним цілим, у якому вже нічого не змінити. У випадку ж, коли людина не в змозі все підсумувати та переосмислити, вона завершує своє життя в страху перед смертю та у відчаї від неможливості почати знову та повторити життєвий шлях.

В якості провідного виду діяльності в літньому віці виступає особлива внутрішня робота, яка спрямована на сприйняття власного життєвого шляху. Як результат цієї внутрішньої роботи відбувається усвідомлення не лише поточного, а й усього прожитого життя. Реакцією на неприйняття власної старості може стати або збільшення чисельності психосоматичних захворювань, або суїцид. Віковій групі людей, що мають 65 років і більше, згідно статистичних даних, належить 25 % усіх самогубств, хоча сама ця група складає лише 11 % від загальної чисельності населення [7]. Слід ураховувати, що оцінка прожитого життя значною мірою залежить від ставлення та сприймання актуальної життєвої ситуації. Таким чином, людині літнього віку необхідно виконати два види роботи, з одного боку, усвідомити необхідність завершити те, що можна завершити, а з іншого, визнати недосконалість як себе, так і соціуму, та відчуті межі можливого для виконання.

Проблема самотності у літньому віці має подвійний характер – з одного боку, страх перед розривом з оточенням, а з іншого – прагнення відсторонитися та захистити свій світ від сторонніх. Якщо людина на цьому віковому етапі має адекватний, цікавий для неї вид діяльності, то вона буде значно рідше відчувати себе самотньою, оскільки опосередковано через власну діяльність вона буде спілкуватися із соціумом.



Я-концепція періоду старості представляє собою складне утворення, в якому існує інформація про велику кількість Я-образів, які виникають у людини в різних варіантах його самосприйняття та самопрезентації. Це вибіркова пам'ять особистості, що відображає події таким чином, щоб не порушити основні особистісні позиції. Соціальні стереотипи впливають на суб'єктивні відношення людини не лише до соціуму, а й до себе. Значна частина рис літніх людей зумовлені поширеними у суспільстві негативними стереотипами людей цього віку, як непотрібних, інтелектуально деградованих, безпомічних. Інтеріоризація цих стереотипів знижує самооцінку [8].

Я-концепція у цьому віці залежить від здатності людини інтегрувати своє минуле, актуальне та майбутнє, зрозуміти їх взаємозв'язок. Цій властивості сприяє успішне вирішення індивідом нормативних криз та конфліктів, набуття адаптивних якостей особистістю, здатність накопичувати корисний потенціал усіх минулих етапів власного життя.

Деякі психологічні особливості літніх людей можна пояснити тим, що втрата активності у тих, хто завжди чітко виконував батьківські сценарії життя, є наслідком того, що немає готового батьківського сценарію на період старіння. Людина, на думку Е. Берна, чітко зберігши установку на те, що обирати та розробляти власний сценарій небезпечно, припиняє будь-які форми активності, навіть активне спілкування [2].

Спілкування в літньому віці є продовженням основних тенденцій спілкування в молодому віці, а також визначається успішністю адаптації до старості. Внаслідок загостреної чутливості до прояву уваги, піклування та наявності почуття непотрібності на фоні втрати соціальних ролей, зростає роль спілкування з друзями, яке підкріплене спільними інтересами, соціальним статусом, особливою увагою до минулого, що не завжди наявне у спілкуванні з членами родини. Хоча, варто зазначити, родинне спілкування значною мірою задовольняє потреби у безпеці, любові, сприйманні, а також у визнанні.

Криза цього віку, як зазначає О. Хухлаєва, має дві основні лінії, одна з яких передбачає необхідність прийняття завершального етапу власного існування, інша – усвідомлення можливості до виконання життєвих завдань, або прийняття їх без змін [11]. Успішне, чи, навпаки, невдале вирішення кризи, формує основні якості особистості залежно від яких і проявляється установка на власне життя в цей період.

Узагальнена характеристика людей літнього віку з урахуванням усіх негативних якостей особистості має наступний вигляд – як правило, знижена активність, сповільнюються психічні процеси, погіршується самопочуття. У процесі старіння змінюється відношення до явищ і подій, змінюється спрямованість інтересів. У багатьох випадках відбувається звуження кола інтересів, невдоволення оточуючими. Поряд з цим має місце ідеалізація минулого, тенденція до спогадів. У літньої людини часто знижується самооцінка, зростає невдоволення собою, невпевненість у собі. Вони стають егоїстичними та егоцентричними, більш інтровертованими. Та, як зазначає Н. Зоткин, було б неправильним вважати, що психологічні особливості представників цього віку мають негативний відтінок та однаковою мірою проявляються у всіх [4]. Також слід відмітити і позитивні особливості, такі як відхід від дріб'язкових інтересів та звернення до головних цінностей життя, адекватну переоцінку власних бажань і можливостей, нівелювання неприємних для оточення рис характеру, можливість набуття мудрості.

Однією із основних соціально-психологічних проблем осіб літнього віку є проблеми, пов'язані із соціальною адаптацією. Літній вік називають "періодом погіршеної адаптації", що зумовлено різноманітними соматичними, психічними та психологічними змінами особистості, а також змінами, що відбуваються в сімейному житті та соціальному оточенні.

Як показують дослідження Дж. Розенома, Б. Ньюгартена, Е. Каммінга (автори теорії соціального звільнення) погіршення соціальної адаптації осіб літнього віку можна пояснити тим, що виникає розрив між особистістю та суспільством, зменшується енергія особистості та погіршується якість її зв'язків з оточенням, унаслідок одночасної дії двох чинників – природних змін психофізіологічних та особистісних характеристик літньої людини та впливом на неї

соціального середовища [1, с. 33]. Цей процес супроводжується зміною мотивації, зосередженням на внутрішньому світі та об'єктивно проявляється у втраті попередніх соціальних ролей, погіршенні стану здоров'я, втраті чи віддаленні близьких людей, звуженні кола інтересів, унаслідок чого людина замикається в собі, суб'єктивно ж це переживається як соціальна непотрібність, незатребуваність. Так, автори теорії активності Дж. Хавігхарст та Д. Маддокс вважають, що чим активніше літні люди залучені до життя суспільства, тим вище рівень їхньої задоволеності життям. Такий аналіз показує, що з віком людина набуває індивідуальної своєрідності, накопичує життєвий досвід, зокрема й досвід взаємодії з іншими, що виступає основою для вирішення як вікових й інших проблем та подолання труднощів, пов'язаних із цим періодом життя.

**Висновки.** Таким чином, теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей осіб літнього віку, соціальної ситуації їх розвитку дозволив визначити, що процес старіння має як загальний, так і індивідуальний характер. В організмі і психіці літньої людини відбуваються чисельні процеси старіння, які проходять із різною швидкістю, часто, незалежно один від одного. Незважаючи на високий соматичний та соціально-економічний ризик цього періоду життя, безперервність особистісного розвитку та соціалізації людини літнього віку, наявність великого життєвого досвіду та його творче переосмислення і використання, індивідуальне різнобарв'я моделей життя, забезпечують можливість продовження активної творчої та соціальної діяльності людини у цей віковий період.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в необхідності розробки соціально-психологічних засобів підтримки осіб літнього віку, з метою підвищення рівня їхньої соціально-психологічної адаптації до нових умов життя та покращення якості життя.

#### Література

1. Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М. Д. Александрова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 136 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. ; Москва : Университетская книга: АСТ, 1998. – 398 с.
3. Ермолаева М. В. Практическая психология старости / М. В. Ермолаева. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
4. Зоткин Н. В. Психология пожилого возраста в аспекте психологической и социальной работы : метод. рекомендации / Н. В. Зоткин. – Самара : СамГУ, 1996. – 35 с.
5. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
6. Краснова О. В. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте / О. В. Краснова, Т. Д. Марцинковская // Психология старости и старения : хрестоматия / сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2003. – С. 183–197.
7. Малкина-Пых И. Г. Кризисы пожилого возраста / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 368 с.
8. Психология среднего возраста, старения, смерти / В. А. Аверин, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин и др. ; под ред. А. А. Реана. – СПб. ; М. : Прайм-еврознак : ОЛМА-пресс, 2003. – 384 с.
9. Рыбакова Н. А. Феномен старости / Н. А. Рыбакова. – Москва-Псков, 2000. – 169 с.
10. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения / Ян Стюарт-Гамильтон. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 256 с.
11. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
12. Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н. Ф. Шахматов. – М. : Медицина, 1996. – 304 с.

УДК 377.3

## **КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Иванов А. Ю.**

*Автор робить спробу встановити взаємозв'язок між природно-кліматичними та культурно-історичними факторами розвитку суспільства й актуальними проблемами формування професійно-педагогічного середовища, адекватного сучасним соціально-економічним реаліям. За допомогою історичного аналізу він прогнозує розвиток педагогічних методик, переконуючи читача, що педагогіка не лише повинна бути культуровідповідною, але й може бути інструментом для зміни суспільних архетипів з метою адаптації людини до світу високотехнологічного виробництва.*

*Ключові слова: професійна освіта, професійно-педагогічні характеристики, прогностичні завдання, природно-кліматичні умови, географічний фактор, етноцентричне мислення, колективна свідомість, особистісно-розвивальні технології, високотехнологічне виробництво, культурно-історичні умови, раціональне мислення.*

*Автор пытается установить взаимосвязь между природно-климатическими и культурно-историческими факторами развития общества и актуальными проблемами формирования профессионально-педагогической среды, адекватной современным социально-экономическим реалиям. С помощью исторического анализа он прогнозирует развитие педагогических методик, убеждая читателя, что педагогика не только должна быть культуросообразна, но и может быть инструментом для изменения общественных архетипов с целью адаптации человека к миру высокотехнологического производства.*

*Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-педагогические характеристики, прогностические задачи, природно-климатические условия, географический фактор, этноцентрическое мышление, коллективистское сознание, личностно-развивающие технологии, высокотехнологическое производство, культурно-исторические условия, рациональное мышление.*

*The author tries to establish interconnection between climatic and cultural and historical factors of development of society and actual problems of formation of the professional and pedagogical environment adequate to modern social and economic realities. By means of the historical analysis he predicts development of pedagogical techniques, convincing the reader that the pedagogics not only has to correspond to national culture, but also can be the tool for change of public archetypes for the purpose of adaptation of the person to the world of hi-tech production.*

*Key words: professional education, professional and pedagogical characteristics, forecasting tasks, climatic conditions, geographical factor, ethnocentric thinking, collectivist consciousness, personal development technologies, hi-tech production, cultural and historical conditions, rational thinking.*

---

За последние десятилетия российские ученые внесли значительный вклад в исследования механизмов этногенеза и в изучение их взаимосвязей со средой обитания человека. Мы имеем в виду работы А. Буровского, Л. Гумилева, Г. Еникеева и других. Указанные исследования, несомненно, являются одним из важнейших отечественных научных приоритетов. Но, к сожалению, эти достижения стали достоянием философии, истории, историософии, социологии и практически остались незамеченными учеными-педагогами. Настоящая статья

является попыткой хотя бы частично исправить сложившееся положение, так как, с нашей точки зрения, пришло время вернуть педагогической науке ее прогностическую функцию, которая поможет нам адаптировать педагогическую практику к современным реалиям. В первую очередь, мы размышляли о путях развития российского среднего профессионального образования, но полагаем, что наши рассуждения будут интересны и представителям других направлений образовательной отрасли ввиду общности психолого-педагогических законов. Мы надеемся, что наши выводы будут полезны не только нашим российским коллегам, но и педагогическим работникам других стран постсоветского пространства, которые при всем своем своеобразии все-таки принадлежат к одному культурно-историческому пространству.

Участвуя в разработке профессионально-педагогических характеристик преподавателей [5; 6; 7], автор пришел к закономерному, с его точки зрения, выводу о том, что изучая преподавательскую работу нельзя не учитывать характеристик объекта и субъекта трудовых усилий педагога, т. е. его ученика [4]. Причем сейчас мы говорим не о личных или возрастных характеристиках человека. Мы имеем в виду его глубинные психологические свойства. Мы рассматриваем индивидуума как члена определенного социума, сформировавшегося в специфических природно-климатических и географических условиях [2]. Мы убеждены, что такой подход к исследованию позволит нашим теоретическим моделям кроме реализации объяснительно-иллюстративных функций решать еще и прогностические задачи, т. е. предсказывать желательные изменения в образовательном пространстве страны, в том числе подсказывать пути развития педагогического образования. Мы должны обоснованно и непредвзято выбирать ведущие направления отечественной педагогической мысли в соответствии с нашими национальными приоритетами.

Одними из решающих факторов, влияющих на формирование социума являются природно-климатический и географический [2]. Остановимся на них подробнее [4; 6]. Природно-климатические условия Северо-Востока европейской части современной России, в которых зарождалась в XV–XVI веках Московская цивилизация, ставшая "материнской культурой" для становления Российского государства в его имперской, советской и современных формах, сформировала определенный психологический тип человека. Короткий сельскохозяйственный период требовал от него способности работать "на рывок", а не способности к систематическому труду, необходимому как для получения систематического образования, так и для работы на современном производстве, где необходима строгая технологическая и исполнительская дисциплина. Суровые климатические условия и необходимость освоения больших территорий, требующие для ведения хозяйства объединенных усилий большого количества людей, привели к консервации общинных инстинктов и архаичных коллективистских форм сознания, затормозили развитие индивидуальности у рядовых членов общины. Фактически, рядовой член коллектива останавливался в своем психическом развитии на уровне подростка, полностью передавая свои полномочия на проявление инициативы, анализ ситуации и принятие решений коллективу и его руководителям. Личность отдельного человека растворялась в коллективном сознании. Например, мы до сих пор не знаем имен зодчих, строивших большинство средневековых православных храмов, а изображения отдельных людей – портреты появились в России только в XVII веке. Если в Центральной Европе крестьянская община исчезла в XIII веке, на Волыни в XV веке, то в России она существовала еще в начале XX века.

Географический фактор проявился в том, что оторванность от центров цивилизации (Средиземноморье, Западная и Центральная Европа) способствовала развитию провинциального этноцентрического мышления и племенной ограниченности, когда свои собственные свойства и качества воспринимаются как единственно правильные. Все, что находится за пределами привычной социальной группы (семьи, общины, страны и пр.) воспринимается как нечто неправильное и враждебное. Такие субъекты могут искренне верить, что в "индиях и персиях" живут люди с песьими головами, кругом враги и царства

неправедные, а во всех их бедах виноват коварный внешний враг и пресловутая "5-я колонна" внутри страны. По данным последних социологических опросов не более 6 % россиян владеют каким-либо иностранным языком на уровне достаточном, чтобы читать на нем прессу и общаться с его носителями. Сегодня, когда мы узнаем о предложениях некоторых общественных деятелей сократить время на изучение иностранных языков в школьных программах, значительная часть российского общества воспринимает это положительно. Для них это один из способов изолироваться от окружающего мира, закрыться от него, и даже не знать "басурманских" языков. Выстраивать объективную картину мира, искать рациональное объяснение для сложных и многофакторных явления и процессов носителям такого "провинциально-оборонного сознания" слишком трудно. На все сложные вопросы люди подобного психологического типа готовы дать по-детски простые ответы. При решении любых практических задач предпочтение также отдается наиболее примитивным способам действий.

Таким образом, мы сегодня имеем дело с контингентом, основную массу которого, вне зависимости от возраста, составляют носители архаично-инфантильного изоляционистского сознания, склонные к стайному подростковому поведению, безусловному подчинению авторитетному руководителю, играющему роль взрослого вожака. Не зря именно в русском языке появились такие устойчивые словосочетания как "царь-батюшка" и "государыня-матушка". То есть, мы видим, что руководитель (царь, президент, барин, начальник и пр.) воспринимается членом этого социума как родитель, распорядитель и действия которого не надо осмысливать. Он знает все лучше, чем его неразумные "дети".

Видный российско-финский военачальник, государственный деятель и ученый-географ Карл Густав Маннергейм так характеризовал советского солдата времен Зимней войны: "Поражало отсутствие у него творческого воображения там, где меняющаяся ситуация требовала быстрого принятия решений... В отличие от своего финского противника он был бойцом массы, неспособным действовать самостоятельно при отсутствии контакта со своими офицерами или товарищами" [8]. К. Маннергейм объяснял это свойство русского человека веками тяжелой борьбы с природой, которая развило у него качества характера, совершенно ненужные европейцу.

В условиях высокотехнологичной цивилизации и интенсивной экономики она может привести "современного москвитя" к полному экономическому и демографическому коллапсу. Ведь сегодня воюют не штыком и прикладом, а работают не только кувалдой и лопатой. И простые прямолинейные решения уже редко оказываются правильными. Так, ни с чем не соизмеримые человеческие и материальные потери, которые несли представители описанного психологического типа при военных столкновениях с носителями европейской культуры, в течение почти четырехсот лет от Ливонской войны до 2-й Мировой, показывают полную бесперспективность и тупиковость общинно-соборного пути развития социума в динамично меняющемся мире.

С нашей точки зрения, здесь уместна следующая аналогия. Достаточно сравнить статистику гибели представителей разных биологических видов при морских штормах, чтобы понять то, что чем примитивнее вид, то тем большую плату он вносит природе за свое выживание. Сколько погибает людей, морских млекопитающих и птиц, а сколько морских водорослей и планктона? Типичный репортаж с места события: "Побережье покрыто толстым слоем гниющих водорослей, погибли сотни морских птиц, пострадало несколько рыбаков, один из которых доставлен в больницу". Готовы ли мы и сегодня при существующих демографических тенденциях, решая различные социально-экономические, общественно-политические или военные задачи, нести такие потери, которые несут в экстремальных условиях примитивные организмы?

Таким образом, мы видим, что важнейшей профессионально-педагогической характеристикой российского учителя сегодня становится его способность развить в своих учениках такие качества как индивидуализм, критичность мышления, умение самостоятельно мыслить и принимать решения, способность видеть объективную картину окружающего мира и адекватно реагировать на нее [4; 6]. Необходимо настроить ученика на открытость остальному миру,

сотрудничество с ним и достижение в этом мире личного успеха. Нельзя иметь производство на современном уровне, участвовать в международном разделении труда и сохранять коллективное сознание как в примитивной аграрной общине. При этом не надо путать такие понятия как "индивидуализм" и "эгоизм". По нашему мнению, лишь ярко выраженный индивидуум способен явить такие человеческие свойства как понимание и солидарность, проявленные к другой человеческой индивидуальности. От носителя коллективистско-племенного сознания этого вряд ли стоит ожидать. Отдельная человеческая жизнь не представляет для него существенной ценности, тем более, что, с его точки зрения, она ничем не отличается от других. В этой связи мы предполагаем, что личностно-развивающие методики и технологии, основанные экзистенциалистских идеях, в ближайшее время станут в России одним из главных направлений педагогической мысли и, соответственно, педагогического образования, а умение овладеть ими станет одним из важнейших квалификационных требованиями к преподавателю [4; 6].

Заканчивая разговор о влиянии природно-климатического и географического факторов на формировании педагогически значимых качеств нашего общества, следует отметить, что обилие доступных природных ресурсов, не сформировала у человека, принадлежащего к нашей цивилизации, навыков развития интенсивных хозяйственных технологий. Здесь достаточно сказать о том, что подсечно-огневое земледелие в Польше и Галицко-Волынской Руси исчезло в VII веке, в X веке его перестали практиковать на всей территории Киевско-Новгородской Руси, а на Северо-Восточной Руси (в Московии) оно продолжалось еще в XVI веке. Но даже там, где и применялось передовое двух или трехполье, из-за отсталых методов ведения сельского хозяйства русские деревни часто были вынуждены примерно каждые 30 лет переезжать на новое место. Если кости диких животных в мусорных кучах Восточной Европы практически исчезли уже в IX веке, на территории современной Украины они исчезают к XII веку, то на Северо-Востоке Руси археологи находят их в слоях, относящихся к XV веку в больших количествах [1; 2].

Сегодня, когда высокотехнологичное производство занимает господствующее положение в народном хозяйстве развитых стран, педагоги профессиональных учебных заведений сталкиваются с тем, что для значительной части учащейся молодежи овладение трудовыми навыками, соответствующими этой форме хозяйствования, является очень сложной задачей. Им, представителями цивилизации, для которой частично оседлый образ жизни, где охота и собирательство по историческим меркам еще недавно являлись важной частью хозяйственной жизни, сложно адаптироваться на современном производстве. Мы можем предположить следующие пути решения названной проблемы. В первую очередь, необходимо создать эффективную систему профориентации и профотбора, способную к формированию соответствующего контингента абитуриентов, пригодных для обучения технически сложным профессиям. Возможно, имеет смысл восстановить в российских колледжах и техникумах, вступительные экзамены, вновь разрешить конкурсы аттестатов. Необходимо шире внедрять новые дидактические средства, в том числе основанные на компьютерных технологиях обучения. Соответственно, способность к овладению перспективными методиками и технологиями становится одним из главных квалификационных требований к современному преподавателю [4; 6]. Это педагогическая сторона проблемы. Есть еще и социально-демографическая. Следует признать, что значительная часть российского рынка рабочей силы еще долго будет не готова удовлетворить требования современного производства. Значит необходимо решить проблему перемещения высококвалифицированных работников туда, где есть условия для реализации их способностей, но при этом придется решать проблемы с их проживанием, социальной адаптацией, переподготовкой. Следовательно, в обозримом будущем потребуются значительное количество педагогов-практиков и рабочих-наставников, способных заниматься переподготовкой кадров в условиях производства [4; 6]. Этот процесс уже идет. Сегодня некоторые крупные предприятия Санкт-Петербурга уже снимают и покупают жилье для своих работников из других регионов, используют для их

расселения загородные базы отдыха, строят жилье. Открываются заводские учебные центры, заключаются договоры с учебными заведениями о переподготовке и повышении квалификации работников. Заметно возросло число граждан, желающих вкладывать собственные средства в обучение рабочим профессиям. Но вместе с тем следует заметить, что решение проблемы мобильности рабочей силы, создание условий развития научно-производственных центров технологического роста является задачей государственной важности, решение которой не под силу только частному бизнесу.

Культурно-исторические условия, в которых протекает педагогический процесс, оказывают предопределяющее воздействие на его результаты [2; 4; 6]. Мощное влияние Восточного христианства отсекло население Северо-Восточных областей русского мира от наследия античной и римской цивилизаций. Если западное христианство поощряло рациональное познание мира, крупными учеными и преподавателями университетов были многие видные деятели католической церкви, то представители христианства восточного практиковали в основном мистические способы богопознания, когда ученость считается не заслугой, а скорее недостатком человека. Выражения "Что, ты самый умный?" и "Что, ты умнее всех?" носят негативный характер только в русском языке. А словосочетание "простой человек" является у нас формой похвалы. Кто обосновал гелиоцентрическую модель Солнечной системы? Епископ города Торуня Н. Коперник. Кто заложил основы экспериментальной физики? Воспитанник монастыря Валломброса и личный друг Папы Римского Урбана VIII Г. Галилей. Именно при поддержке Папы был опубликован главный труд великого ученого "Диалог о приливах и отливах". Выпускник Брюннского богословского института, монах Августинского монастыря Святого Фомы Г. Мендель открыл законы гибридизации растений, что привело впоследствии к рождению новой науки – генетики. Католический философ Фома (Тома) Аквинский в своих богословских трудах дал начало целому направлению педагогической мысли, которое существует и поныне под названием "неотомизм".

Восточнохристианская культура ничего подобного миру не явила. Под обучением и образованием ее деятели, скорее всего, понимали передачу ученикам определенных мистических практик и идеологически обоснованных моделей поведения. Эта тенденция преобладания воспитания над обучением сохранилась в нашей педагогической системе и по настоящее время. Стоит ли удивляться, что первый университет появился в Западной Европе в XI веке, а в России только в XVIII-м. Эти недостающие 700 лет не просто отставание. Это совершенно иная, чем в Европе образовательная культура, которая естественным образом повлияла на развитие отечественного образования и на отношение в обществе к образованию.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что современный российский педагог большей частью имеет дело с представителями цивилизации, которой исторически не свойственно стремление к развитию научного познания мира и, соответственно, к образованию. Эти люди мало ценят книжные знания и не стремятся к высококвалифицированному труду. Автор на собственном многолетнем педагогическом опыте убедился, насколько слабо мотивирована рабочая молодежь на получение востребованных высокооплачиваемых профессий, если они требуют систематического образования и высокой квалификации. При этом следует подчеркнуть, что речь идет о взрослых молодых людях (16–20 лет), которые уже ориентируются в окружающем мире и знают потребности рынка труда [4]. Интересно отметить, что во время 2-й Мировой войны на временно оккупированных советских территориях, подконтрольных командованию группы армий "Центр", местные администрации были вынуждены ввести крупные денежные штрафы для родителей детей, прогуливающихся школу. А для тех детей, которых родители собирали в школу, а они до школы не доходили, выделялись полицейские конвоиры [3]. Сегодня в средних профессиональных учебных заведениях это делают закрепленные за группами мастера-воспитатели, главная задача которых обеспечить явку 16–20-ти летних "детей" к месту обучения, что, с нашей точки зрения, не способствует психическому развитию молодежи.

Логично предположить, что в ближайшее время в педагогической науке и практике возобладают концепции, не перегруженные различными мировоззренческими идеями, а основанные на достижениях естественных наук и позитивистском понимании учебно-воспитательного процесса [4; 6]. Они позволят воспитать активного рационально мыслящего человека, способного органично адаптироваться в мире научно-технического прогресса и современных производств, отойти от примитивно сырьевого хозяйства. Поэтому, с нашей точки зрения, важнейшей национальной профессионально-квалификационной характеристикой российского педагога является его способность мотивации учеников к образованию в широком смысле этого слова, к развитию их умственно-познавательных способностей [4; 6]. Эта задача вполне разрешима. Достаточно посмотреть на научно-технические, экономические и социальные успехи некоторых динамично развивающихся стран Дальнего Востока и Юго-Восточной Азии, которые сумели преодолеть свои средневековые комплексы и воспринять достижения современной науки, техники и организации общества. В соответствии с нашими убеждениями, принцип культуросообразности образования подразумевает не только соответствие образовательной политики государства культуре человека, но и возможность с помощью образования менять общественные архетипы.

Конечно, объем настоящей статьи не позволяет нам раскрыть все компоненты профессионально-педагогической модели современного преподавателя. Сегодня мы, рассуждая о путях развития отечественной педагогики, попытались всего лишь привлечь внимание преподавательского сообщества к важным, с нашей точки зрения, условиям профессионально-педагогической деятельности и необходимости формирования личности будущего работника, способного интегрироваться в международную систему разделения труда, побудить наших коллег к дискуссии по обозначенной проблеме.

#### Литература

1. Андрианов Б. В. Подсечно-огневое земледелие / Б. В. Андрианов // Народы мира. Историко-этнографический справочник / глав. ред. Ю. В. Бромлей. – М. : Советская энциклопедия, 1988. – С. 591.
2. Буровский А. М. Антропозософия: Теория антропогеосферы (сущность, морфология, структура, динамика, история) / А. М. Буровский. – Москва : Вузовская книга, 2007. – 432 с.
3. Ермолов И. Три года без Сталина. Оккупация: советские граждане между нацистами и большевиками. 1941–1944. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2010. – 383 с.
4. Иванов А. Ю. Климатические, природохозяйственные и культурологические компоненты модели профессиональной деятельности педагога / А. Ю. Иванов // Materials of the International scientific and practical conference. – Volume 6. Pedagogical sciences. – Sheffield.: Science and education, 2014. – С. 71–76.
5. Иванов А. Ю. Содержание педагогической деятельности как основа для формирования компонентов профессионального стандарта преподавателя / А. Ю. Иванов // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория и практика : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб. : ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2013. – С. 422–428.
6. Профессиональные стандарты педагогических работников; профессиональная экспертиза качества педагогического образования; ведущие идеи, подходы и механизмы разработки профессиональных стандартов: Отчет о НИР (промежут.) / ФГНУ Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (ФГНУ ИПО ОВ РАО) ; руководитель работы В. А. Мелехин. – № гос. регистрации 01201353818 – СПб., 2014. – 93 с.
7. Теоретические основы профессиональных стандартов педагогических работников и профессиональной экспертизы качества педагогического образования: Отчет о НИР (промежут.) / ФГНУ Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (ФГНУ ИПО ОВ РАО) ; руководитель работы В. А. Мелехин. – № гос. регистрации 01201353818, 2013. – СПб. – 119 с.
8. Энгл Э. Советско-финская война. 1939–1940 / Э. Энгл, Л. Паананен ; пер. с англ. О. А. Федяева. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2006. – 239 с.



УДК 371.134:78

## **КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Кабриль К. В.**

*Стаття присвячена визначенню основних критеріїв сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі оволодіння музично-комп'ютерними технологіями на мистецькому факультеті педагогічного університету. Суспільство зацікавлене у формуванні висококваліфікованого фахівця, котрий володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає вимогам до педагога сучасної школи. Враховуючи змістовну структуру ціннісних компетентностей особистості у статті визначені й обґрунтовані основні критерії та показники сформованості ціннісних компетентностей, які сприятимуть досягнення високих результатів у підвищенні рівня досліджуваного поняття.*

*Ключові слова: ціннісні компетентності, критерії та показники її сформованості, музично-комп'ютерні технології, професійна підготовка майбутнього вчителя музики.*

*Статья посвящена определению основных критериев и показателей сформированности ценностных компетентностей будущего учителя музыки в процессе изучения музыкально-компьютерных технологий на художественном факультете педагогического университета. Общество заинтересовано в формировании специалиста высокой квалификации, который владеет высоким уровнем развития ценностных компетентностей, отвечает требованиям к учителю современной школе. Учитывая содержание структуры ценностных компетентностей личности в статье определены и обоснованы основные критерии и показатели сформированности ценностных компетентностей, которые помогают достижению высоких результатов в повышении уровня исследуемого понятия.*

*Ключевые слова: ценностные компетентности, критерии и показатели их сформированности, музыкально-компьютерные технологии, профессиональная подготовка будущего учителя музыки.*

*The article is devoted to the study of main criteria and indicators of the formation of value-related competencies in future music teachers in the process of mastering musical computer technologies at the Music Department of a Pedagogical University. The society is interested in the formation of highly-qualified specialists who show high levels of value-related competencies and meet the requirements to teachers of the modern school. Taking into account the content of the structure of value-related competencies, the article determines and substantiates the main criteria and indicators of the value-related competencies formation, which will facilitate achievement of high results in the increase of the level of the investigated phenomenon.*

*Key words: value-related competencies, criteria and indicators of formation, musical computer technologies, professional training of future music teachers.*

---

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Серед стратегічних завдань модернізації вищої освіти в контексті Болонського процесу є забезпечення інформатизації навчального процесу та доступу до міжнародних інформаційних систем. Технічна й технологічна модернізація вищих педагогічних закладів шляхом комп'ютеризації навчального процесу, забезпечення їх телекомунікаційними засобами доступу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет, базовими та спеціалізованими програмними продуктами значиться й серед пріоритетних завдань, визначених державною програмою "Вчитель". Використання новітніх технологій і методів навчання, з одного боку, має на меті

підвищення ефективності освіти завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконаленню методів її застосування, а з іншого – спрямована на те, щоб користувачі могли застосовувати інформаційні технології в особистій професійній діяльності та навчально-виховному процесі, що сприятиме духовному розвитку особистості та формуванню її ціннісних компетентностей як необхідної умови для ефективної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ефективність формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики. Отже, важливо враховувати поширене в педагогічній науці уявлення про рівень як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами [3, с. 125]. Рівень сформованості того чи іншого утворення у педагогіці визначають за розробленими критеріями, що відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається. Як зазначає О. Рудницька, на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи у конкретному напрямку [4, с. 254].

**Мета статті** полягає у визначенні критеріїв та показників сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі оволодіння музично-комп'ютерними технологіями на прикладі з дисципліни "Хорове аранжування".

На важливості формування медіа- та інформаційної грамотності у студентів, наголошують у своїх працях С. Дьомін, Н. Ковальова, Х. Лау, Є. Мурюкіна, А. Новікова, А. Растрігіна, Н. Рижих, А. Федорова, С. Фейлітцен, А. Харт та ін. Медіа-освіта володіє специфічними педагогічними технологіями, які дали можливість використати інформаційно-інноваційні технології в процесі диригентсько-хорової підготовки, для формування ціннісних компетентностей студентів, сприяли розробленню навчального курсу "Музичні комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні" та прийняттю культурного розмаїття. У зв'язку з цим виникає необхідність оновлення української освіти, яка в концепції модернізації визначається як відповідність сучасним життєвим потребам розвитку країни. У педагогічному плані це орієнтація освіти не тільки на засвоєння певних знань, але й на розвиток цінностей особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, формування нової системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності, тобто на формування сучасних ключових видів компетентності, у тому числі й ціннісних, як основи життєдіяльності майбутнього фахівця. Саме тому суспільство зацікавлене у формуванні в стінах ВНЗ висококваліфікованого фахівця, здатного до успішної соціалізації, який володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає вимогам до педагога сучасної школи.

Як показав аналіз сучасної науково-педагогічної літератури, науковцями (О. Олексюк, В. Орлов, М. Ткач та ін.) обґрунтовано як найбільш ефективний шлях побудови критеріального апарату – від загальних до часткових критеріїв, що ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного явища. У визначенні критеріїв ми виходимо з того, що вони повинні бути найважливішими показниками досягнення мети, змістовним вираженням якої є сформована цілісна система професійно-педагогічних цінностей, відображаючи її домінанту – особистість дитини, також достатня представленість цінностей професійної сфери серед цінностей інших сфер людської життєдіяльності.

У науково-педагогічній літературі однозначного трактування поняття "критерій" не існує. До того ж професійна діяльність педагога має тенденцію до постійних змін, зумовлених часом, що передбачає варіативність підходів до визначення сутності феномена. М. Лазарєв розглядає критерій як міру, "за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища. "Прикладання" критерію до якогось процесу чи одержання результату і є тією процедурою, за допомогою якої ми ставимо оцінку" [1, с. 172]. У визначенні критеріїв ми виходимо з того, що вони повинні бути найважливішими показниками досягнення мети, змістовним вираженням якої є сформована цілісна система ціннісних компетентностей, відображаючи її домінанту – особистість дитини, також

достатня представленість цінностей професійної сфери серед цінностей інших сфер людської життєдіяльності.

О. Олексюк у дослідженні формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки [3] визначає три групи критеріїв: афективні, нормативно-регулятивні та поведінкові, які об'єднані низкою показників, і проектують закономірності психічних процесів сприйняття та творчої діяльності.

Критерії оцінювання художнього розвитку вчителя мистецьких дисциплін розглядають О. Рудницька та В. Орлов. О. Рудницька виділяє три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості: 1) ті, що характеризують "художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування"; 2) критерії "естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору"; 3) критерії "самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування" [4, с. 281–282].

Систему критеріїв професійного становлення студентської молоді В. Орлов будує від загальних до часткових, що ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного феномена. До загальних науковець відносить групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін – емоційно-мотиваційні, нормативно-регулятивні та поведінково-процесуальні.

Л. Масол зауважує, що останнім часом в оцінюванні ефективності педагогічної системи загалом і навчального процесу зокрема зростає значущість "інтеграційного критерію результативності освіти – компетентності, що охоплює змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість) компоненти" [2, с. 9].

С. Світайло у своєму дослідженні про фахову компетентність майбутніх учителів музики [5], визначає три види критеріїв: *інформаційно-теоретичний* (передбачає ґрунтовність опанування історико-теоретичних знань з основ теорії та історії хорової музики, з методики виховання та розвитку школярів засобами вокально-хорового мистецтва, з основ аналізу та інтерпретації вокально-хорових творів); *аналітично-оцінювальний критерій* (передбачає здатність майбутніх учителів музики оцінювати й осмислювати вокально-хорові твори, зокрема написані для дітей, здатність добирати їх відповідно до вікових особливостей та рівня музичного розвитку школярів, здійснювати аналіз вокально-хорових творів, розвивати у дітей ціннісне сприйняття музики) та *виконавсько-педагогічний* (передбачає здатність майбутніх учителів музики засобами вокально-хорового сліву сприяти естетичному розвитку школярів, планувати, організовувати уроки музики та репетиції, здатність здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз виконуваного твору).

Одним із засобів керування розвитком інтелекту і підвищення його організованості на сучасному етапі є інформатизація суспільства, що ґрунтується насамперед на розвитку інформаційних комп'ютерних технологій. Визначальними стимулами розвитку інформаційних технологій є соціально-економічні потреби суспільства, і саме зараз суспільство як ніколи зацікавлене в якомога швидшій інформатизації та комп'ютеризації всіх без винятку сфер діяльності, у тому числі музичної. Тож комп'ютер є незамінним помічником учителя та учня в опануванні інформаційних потоків, моделюванні та ілюструванні процесів, явищ, об'єктів та подій. Особливо важливим є те, що сучасні комп'ютерні технології у поєднанні з новітніми освітніми медіа-технологіями стають ефективними засобами розвитку фахового і критичного мислення студентів.

Враховуючи те, що не так давно можливості персональних комп'ютерів щодо створення музики були дуже обмежені, ніхто навіть уяви не мав про музику, створену за допомогою комп'ютера. Звук, як правило, використовувався в якості сигналу після завершення будь-якої операції, або ж за наявності помилки у роботі системи. З появою музичної карти з'явилася можливість записувати і відтворювати будь-які музичні фрагменти, працювати з MIDI послідовностями й

таке інше. Сучасні технології знімають всі принципи обмеження, факторами обмеження тепер можуть бути тільки можливості й уміння студента, його творча фантазія. В процесі освоєння навчального курсу "Музичні комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні" студент має всі необхідні засоби для власної творчості: зручний інтерфейс, що дає можливість зосередитись на творчості, не відволікаючись на суто технічні питання; мультимедіальні засоби, що забезпечують створення звуку будь-якого тембру й аранжування навіть традиційно не підвладного виконанню, музичного матеріалу.

Завдяки практичному курсу з комп'ютерного хорового аранжування компетенції студента розширюються до знання технології комунікаційних з'єднань, що дає йому змогу самостійно, не звертаючись до програмістів, вирішувати проблеми, пов'язані з роботою комп'ютера чи обладнанням студії мистецького факультету, яка не перенасичена додатковими пристроями. Музичні програми наочні й інтуїтивно зрозумілі, тому всі складності, з якими доводиться стикатися, стосуються операцій із звуком, а не керування комп'ютером. Комп'ютерні системи надають музикантові набагато більше можливостей і зручності в керуванні, ніж традиційні засоби, що дозволяє за менший час досягнути кращого результату.

Отже, об'єктами перевірки та оцінювання результатів музичної освіти мають стати: здатність учнів сприймати, розуміти, аналізувати музичні твори та інтерпретувати їх художньо-образний зміст, висловлюючи власне емоційно-естетичне ставлення; уміння і навички практичної музичної діяльності (відтворення за зразком), активне засвоєння інноваційної діяльності, де, поряд із традиційними методами хорового аранжування, студенти набувають умінь оволодіння практичним досвідом роботи з програмами: (набору нотного тексту "Finale 2005", системи оптичного розпізнавання знаків "ABBYY Fine Reader" і текстовим процесором "Word"); досвід самостійної та творчої діяльності (застосування набутих знань і вмінь у змінених, зокрема проблемно-пошукових ситуаціях); обізнаність у сфері мистецтв, тобто елементарні знання про музичне мистецтво, його основні види і жанри, розуміння музично-естетичних понять та усвідомлене користування відповідною термінологією, уявлення про творчість відомих вітчизняних і зарубіжних митців; загальні ціннісні компетентності, вокально-хорова діяльність студентів як інтегрований результат навчання, виховання й розвитку.

Ураховуючи змістовну структуру ціннісних компетентностей особистості, що включає естетичний, пізнавальний та морально-етичний компоненти, а також її змістове наповнення, вважаємо, що за основу доцільно взяти критерії, розроблені О. Олексюк. Адже структура ціннісних компетентностей містить компоненти, у яких має місце високий рівень узагальненості "особистісних сфер" за параметрами емоційності, мотивації, когнітивного стилю та вольової регуляції дій, а саме: афективний, когнітивний та поведінковий. Подамо їхні характеристики:

I. Афективні критерії характеризують "емоційно-вольовий тон" (М. Бахтін) духовного потенціалу, розвивають у дітей ціннісне сприйняття музики; ґрунтуються на досвіді музичного сприйняття і включають такі показники:

- стійкість інтересу до музичного мистецтва та диригентсько-хорової діяльності;
- прагнення до оволодіння ціннісними компетентностями в сфері диригентсько-хорової підготовки;
- здатність до емоційно-ціннісного осмислення вокально-хорових творів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- власні аксіологічні уподобання в сфері музичного мистецтва.

II. Когнітивні критерії виявляють здатність майбутнього вчителя музики оцінювати та здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз виконуваного твору, що виявляють потенційно-регуляторну силу у формуванні ціннісного потенціалу особистості:

- усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології;
- здатність здійснювати музично-теоретичний, вокально-хоровий та ціннісний аналіз виконуваного твору;

– здатність здійснювати морально-етичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу;

– вміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичного твору.

III. Поведінкові критерії спрямовані на оцінку рівня сформованих професійних умінь та характер творчої самореалізації студентів передбачають здатність майбутніх учителів музики засобами вокально-хорового співу сприяти естетичному розвитку школярів:

– здатність мобільно застосовувати наявні ціннісні компетентності та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності;

– здатність майбутнього вчителя музики засобами вокально-хорового співу сприяти соціокультурному розвитку школярів;

– здатність до активної концертно-виконавської діяльності хорового колективу.

**Висновки.** Таким чином, визначені відповідні критерії та показники дають можливість стверджувати якісне володіння комп'ютерними технологіями, орієнтує майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня і надає йому певний "запас випередження" для високопрофесійної діяльності. Перспективою в подальшій роботі є діагностувати рівень сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі оволодіння технікою комп'ютерного хорового аранжування.

#### Література

1. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП "Мрія" – ЛТД, 1995. – 212 с.

2. Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво та освіта, наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 9–13.

3. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01; 13.00.04 / О. М. Олексюк. – К., 1997. – 50 с.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.

5. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Світайло С. В. – К., 2012. – 20 с.

УДК 378.147

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМООБУЧЕНИЮ

Ноговицина О. В.

*На основі аналізу досліджень, присвячених вивченню педагогічних систем, були виділені цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний (процесуальний) і результативний компоненти структури. У результаті дослідження розроблено модель формування готовності студентів університету до самонавчання в процесі математичної підготовки. Представлені основні блоки цієї моделі, а також наведена їх змістовна характеристика.*

*Ключові слова: модель, готовність до самонавчання, методи самонавчання, засоби самонавчання.*

*На основе анализа исследований, посвященных изучению педагогических систем, были выделены целевой, содержательный, организационно-деятельностный (процессуальный) и результативный компоненты структуры. В результате нами разработана модель формирования готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки. Представлены основные блоки этой модели, а также приведена их содержательная характеристика.*

*Ключевые слова: модель, готовность к самообучению, методы самообучения, средства самообучения.*

*Based on analysis of research on pedagogical systems, there have been identified such structural components as purpose, substance, organization (procedure) and results. As a result of the investigation the author has worked out a model for the formation of University students' preparedness for self-education in the process of studying mathematics. The article presents the main units of this model and their substantive characteristics.*

*Key words: model, preparedness for self-education, methods of self-education, means of self-education.*

---

**Постановка проблеми.** Вопросы моделирования в педагогике стали возникать в начале 70-х годов прошлого столетия в связи с развитием системного подхода, который представляет возможность многостороннего исследования объекта и является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем [3, с. 141].

Особую актуальность приобрело моделирование учебных процессов в настоящее время, что вызвано многими социальными, экономическими факторами, а также стремительным развитием информационных технологий.

В нашем исследовании метод моделирования применяется для построения модели формирования готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки, что в педагогической науке еще не было разработано. При этом мы не претендуем на целостное решение проблемы исследования, а представляем один из новых и возможных вариантов ее решения.

**Анализ исследований и публикаций.** В настоящее время в научно-педагогической литературе, посвященной вопросам моделирования, существует ряд исследований, направленных на изучение проблем моделирования [1; 5; 7]. Их авторы любые процессы рассматривают в качестве педагогических систем. В связи с этим моделируемый нами процесс формирования готовности студентов университета к самообучению тоже является педагогической системой.

В науке выделяется четыре типа педагогических систем: концептуальные, нормативные, методические и эмпирические [5, с. 202]. Наша модель относится к методической и включается в концептуальную модель целостной педагогической системы университета.

В научной литературе существуют различные классификации моделей, в качестве оснований которых берется вид языка, на котором модель формируется [5]. Предлагаемая нами модель может быть отнесена к группе моделей структурно-функционального типа. Для построения таких моделей на сегодняшний день существует достаточный теоретический базис системного анализа и моделирования социальных процессов, к числу которых относятся и педагогические. При таком типе моделирования его объект рассматривается как целостная система, которую в ходе анализа разделяют на составные части, компоненты, элементы, подсистемы. В нашем случае объектом моделирования является математическая подготовка студентов университета, а предметом – процесс формирования готовности студентов университета к самообучению.

Проведенный анализ исследований, посвященных изучению педагогических систем, показал, что существуют различные подходы к данной проблеме [1]. Тем не менее, большинство авторов в своих работах выделяют в структуре моделей целевой, содержательный, организационно-деятельностный (процессуальный), результативный компоненты [2]. Придерживаясь данной позиции, мы в качестве основных блоков модели формирования готовности студентов университета к самообучению выделяем целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный.

**Цель статьи.** В связи с вышеизложенным, целью нашей работы является построение модели формирования готовности студентов университета к самообучению.

**Изложение основного материала.** Основные блоки разработанной модели формирования готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки и их содержательная характеристика представлены ниже.

**Целевой блок.** Характеризуя целевой блок, отметим, что, в соответствии с потребностями общества формируется социальный заказ на подготовку специалистов, которые будут выполнять определенные социальные функции. В современных условиях при обучении в университете от студентов требуются такие качества как способность к принятию самостоятельных и ответственных решений, осознание и самостоятельное определение целей своей учебно-познавательной деятельности и постановка конкретных задач, способность действовать продуктивно и оценивать результаты своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности, активно взаимодействовать с окружающими, конструировать и создавать свое будущее. На основании этого, социальный заказ в контексте нашего исследования, будет звучать как формирование специалистов, подготовленных к самообучению на уровне, удовлетворяющем потребностям современной высшей школы, и общества в целом. В связи с этим, в качестве основной цели мы выдвигаем формирование готовности к самообучению студентов университета в процессе математической подготовки. Учитывая идеи проектирования трехкомпонентной модели целей любой педагогической системы (Н. Ф. Винокурова, Е. С. Заир-Бек, Т. Е. Климова, В. В. Николаева) [4], мы дополнили основную цель перспективной и оперативной. В качестве перспективной цели мы рассматриваем повышение уровня готовности студентов университета к самообучению. Достижение этой цели является главным результатом реализации модели. Оперативная цель по своему содержанию представляет декомпозицию конкретной и перспективных целей на комплекс основных и промежуточных подцелей (задач). В контексте нашего исследования группу основных подцелей целесообразно соотносить с задачами формирования компонентов структуры готовности студентов вуза к самообучению (когнитивного, ценностно-мотивационного, рефлексивного, технологического). Промежуточные подцели соотносятся с конкретными задачами этапов данного процесса: диагностирующе-подготовительным, организационным, прогностическим.

**Теоретико-методологический блок** включает в себя научные подходы и соответствующие им принципы, определяющие основу формирования готовности студентов университета к самообучению, комплекс педагогических условий, обеспечивающих более эффективное протекание этого. Анализ научной

литературы показал, что для решения нашей проблемы наиболее продуктивными являются системный, личностно ориентированный, автономный, дифференцированный, управленческий, компетентностный, аксиологический, рефлексивный и технологический подходы. Мы полагаем, что выделенные нами подходы, взаимодополняя друг друга, позволяют учесть возрастные особенности студентов и эффективно решить поставленную задачу. Разработку модели готовности студентов университета к самообучению при изучении математики, проектирование и реализацию формирования готовности студентов к самообучению мы осуществляли, опираясь на: *принцип системности*, интегрирующего в себе принципы проектирования системных объектов; *принцип сотрудничества* предполагающий ориентацию преподавателя в процессе обучения на приоритет личности студента; создание благоприятных условий для ее самоопределения, самореализации и самодвижения; совместное решение задач на начальном этапе самообучения, поэтапное развитие и изменение форм сотрудничества между преподавателями и студентами по мере овладения способами решения математических задач, поэтапное движение студента к саморегуляции своей деятельности в процессе постановки и решения задач; *принцип автономии* (желание и способность студента взять на себя управление своей учебно-познавательной деятельностью); *принцип дифференциации*, то есть такой организации данного процесса, которая учитывает личностные особенности и познавательные способности студентов и в результате применения различных форм и методов обучения, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента; *принцип активности* студентов, отражающий необходимость развития студенческого самоуправления, обеспечение маневренности управления и самоуправления; *принцип компетентности* преподавателя в вопросе организации процесса формирования готовности студентов университета к самообучению; *принцип ценностного отношения к самообучению* студентов позволяющий студенту рассматривать математические знания и умения в качестве "осознаваемой" ценности, при этом процесс овладения знаниями, умениями базируется на внутренне осмысленных действиях; *принцип дополнительности* который предполагает критический анализ и оценку студентом факторов, влияющих на самообучение посредством механизмов самопознания, самопроектирования, самоуправления; обеспечивает перевод бессознательных реакций индивида в область осознаваемых посредством "переживания" – восприятия, рефлексии, что способствует достижению сознательного, реалистичного уровня сформированности готовности к самообучению при изучении математики; *принцип технологичности*, позволяющий конструктивно достичь целей процесса формирования готовности студентов к самообучению, четко проектируя задачи каждого этапа на основе системной диагностики; *принцип фундаментализации*, отражающий необходимость качественной математической подготовки с учетом нужд приобретаемой профессии; *принцип информационной поддержки*, ориентированный на применение в процессе формирования готовности к самообучению средств информационной компьютерной техники. Выделенные принципы образуют научную базу для формирования готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки.

**Содержательный блок.** Обучение студентов вуза математике предполагает освоение ими математических знаний, формирование необходимых умений, что составляет основу для формирования их готовности к самообучению. Математические знания различной степени обобщенности, являющиеся составляющей содержательного блока модели, представляют собой содержание образования студентов по математическим дисциплинам. В процессе овладения студентами системой специальных математических знаний и решения различных математических задач осуществляется формирование и развитие необходимых математических умений. В рамках нашего исследования к ведущим математическим умениям мы относим: познавательные, организационные; информационные; коммуникативные; рефлексивные.



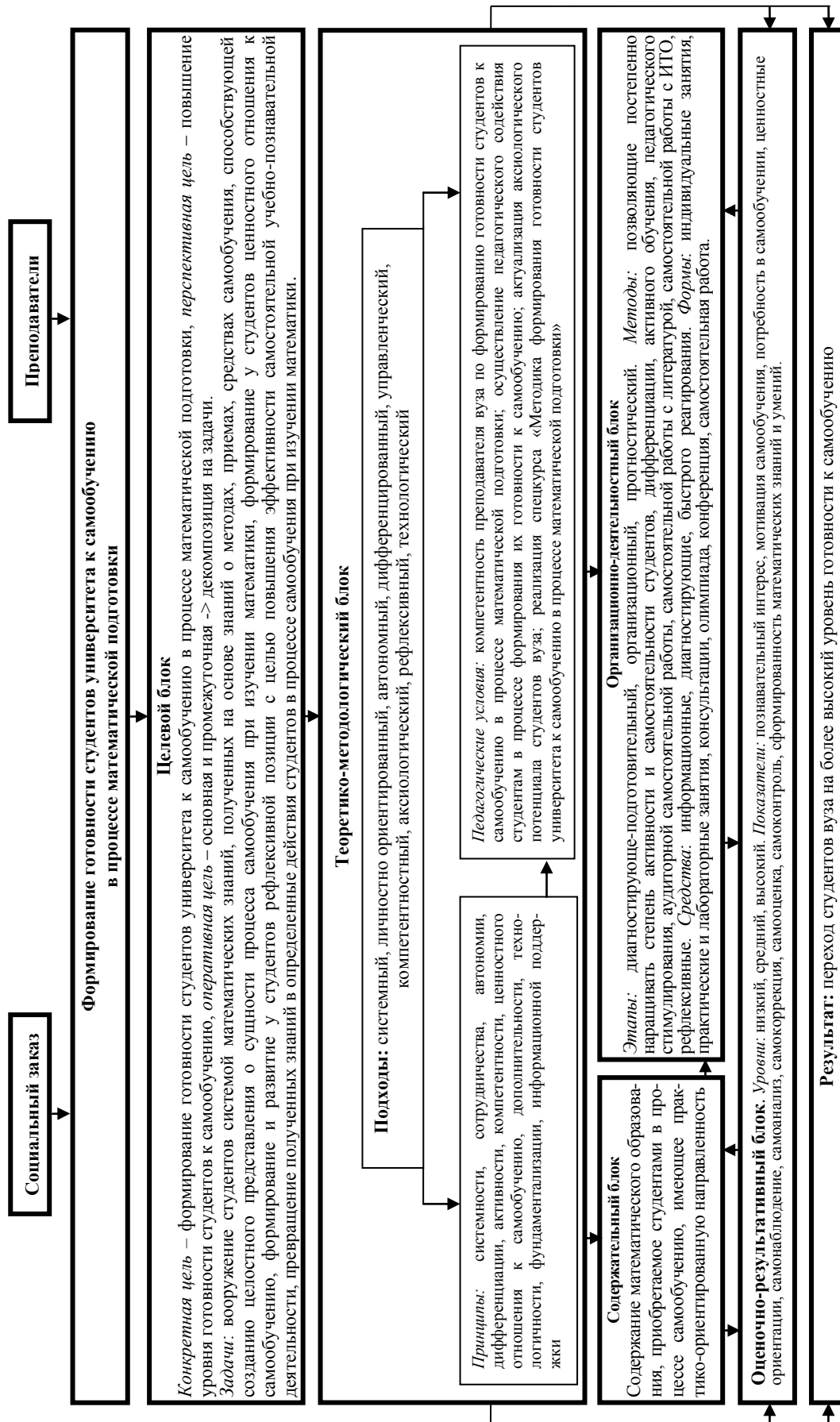


Рис. 1. Модель формирования готовности студентов к самообучению в процессе математической подготовки

**Организационно-деятельностный блок** включает в себя этапы формирования готовности студентов к самообучению, совокупность средств, форм, методов обучения и самообучения. Мы выделяем три этапа: диагностирующе-подготовительный, организационный и прогностический. Формирование и развитие необходимых математических умений происходит в процессе освоения системы математических знаний и решения математических задач с использованием приемов, методов, средств самообучения. В контексте нашего исследования под методом самообучения будем понимать способ целенаправленной, автономной учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на самостоятельное получение и применение математических знаний. В процессе самообучения при изучении математики студентами может использоваться следующая совокупность методов и приемов самообучения: методы аудиторной самостоятельной работы, методы самостоятельной работы с литературой (учебной, учебно-методической, справочной, конспектом), рефлексивные методы, методы самостоятельной работы с ИТО. Под средствами самообучения студентов, будем понимать материальные и идеальные носители учебной информации, специально подготовленные преподавателем для самообучения студентов [7, с. 80]. К ним можно отнести: методические указания по выполнению различных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности, учебники и пособия по математике, электронные учебники; задачи и задания, вопросы.

Для обеспечения содержания образования, способствующего формированию готовности к самообучению у студентов преподавателям необходимо правильно выбрать методы, средства и формы работы. Процесс формирования готовности студентов к самообучению осуществляется посредством конкретных методов обучения. Мы использовали предложенные учеными методы, позволяющие постепенно наращивать степень активности и самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности: 1) информационно-рецептивный, обеспечивающий передачу большого объема информации; 2) репродуктивный, включающий студентов в деятельность по применению знаний в типичных ситуациях с использованием инструкций, правил, алгоритмов; 3) проблемное изложение, которое позволило включить студентов в совместный поиск; 4) эвристический, который обеспечивал организацию активного поиска решения выдвинутых преподавателем задач; 5) исследовательский. Кроме перечисленных, мы считаем необходимым более широко внедрять продуктивные методы, стимулирующие активность, самостоятельность личности. Это методы активного обучения, дифференциации, педагогического стимулирования, контроля, использования новых информационных технологий обучения, рефлексивные, метод проектов.

В контексте нашего исследования под средствами обучения будем понимать орудия деятельности преподавателя и студентов, представляющие собой материальные и идеальные объекты, вовлеченные в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности [1, с. 45]. Все применяемые нами средства можно разделить на группы: информационные, диагностирующие, средства быстрого реагирования.

В рамках нашего исследования в качестве основного средства формирования готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки мы выделяем задачу. В. А. Беликов, Г. Г. Гранатов, Т. Е. Климова, П. Ю. Романов и другие ученые доказали, что в основе любой технологической информации находится структурно-функциональная модель деятельности, представленная в виде комплекса задач с поддерживающими их алгоритмами выполнения конкретных действий. В контексте нашего исследования особая роль задачной технологии обусловлена тем, что: задача включает в себя высокие диагностические качества, которые позволяют отслеживать не только уровень сформированности знаний и умений студентов, а также развитие их личностных характеристик (ценностных ориентаций, мотивов, интересов, потребностей и т. д.); в педагогическом процессе задача выступает в нескольких аспектах: как способ задания задачи обучения, как полифункциональное дидактическое средство активизации, управления, индивидуализации,

дифференциации обучения и, наконец, как эффективное средство самоконтроля в условиях самообучения; использование специально сконструированной системы задач и заданий различной степени сложности позволяет сделать процесс формирования готовности студентов вуза к самообучению управляемым; задача является ядром, "генетической клеточкой" самостоятельной работы, своеобразным пусковым механизмом любой познавательной активности и самостоятельности.

Анализ исследований по проблемам классификации задач [1; 2; 6; 8], позволил нам выделить тренировочные и нестандартные задачи. Тренировочные задачи включают в себя задачи, направленные на формирование навыков в стандартных условиях и позволяющие студентам уяснить логику традиционных схем решения, оценить и проанализировать альтернативные способы решения. Нестандартные задачи включают в себя задачи, содержащие не вполне определенные факторы (исходные данные, метод решения, результат).

**Оценочно-результативный блок** содержит уровни, критерии, показатели, диагностические методы отслеживания результатов. Нами выделены три уровня сформированности готовности к самообучению: высокий, средний и низкий. Уровень выступает основным критерием оценки эффективности процесса формирования у студентов готовности к самообучению.

Схема модели формирования готовности к самообучению студентов университета представлена на рис. 1.

#### Литература

1. Акманова З. С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Акманова Зоя Сергеевна ; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2005. – 171 с.
2. Алиева Н. Г. Формирование познавательных потребностей у студентов университета : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Алиева Надежда Геннадьевна ; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2003. – 148 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, 2001. – 304 с.
4. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом исследовании / В. В. Краевский // Введение в научное исследование по педагогике. – М. : Просвещение, 1988. – 120 с.
6. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. об-во России, 1999. – 335 с.
7. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю. Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.
8. Финкельштейн В. М. О воспитании и развитии интереса к математике на практических занятиях в вузе / В. М. Финкельштейн. – Кемерово : Изд-во КГУ, 1975. – 54 с.

УДК 378.016:78

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Остапенко Н. І.

*У статті обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх учителів музики. Розглянуто сутність поняття "професійна компетентність, основні види професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Визначено фахові музичні компетенції, якими повинен володіти педагог-музикант. Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність майбутнього вчителя музики, фахові музичні компетенції.*

*В статье обоснована целесообразность использования компетентностного подхода как методологической основы профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Рассмотрены сущность понятия "профессиональная компетентность, основные виды профессиональной компетентности учителя музыкального искусства. Определены профессиональные музыкальные компетенции, которыми должен обладать педагог-музикант. Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность будущего учителя музыки, профессиональные музыкальные компетенции.*

*The article substantiates the expediency of competence-based approach as a methodological foundation of professional training of future music teachers. The author considers the essence of the concept of "professional competence" and the core professional competencies of a music teacher. Specific professional competencies that a music teacher should acquire are determined. Key words: competence, competence-based approach, professional competence of a future music teacher, specific musical competencies.*

---

**Постановка проблеми.** Прагнення України до Євроспільноти, стратегічні пріоритети політики в освітній галузі спрямовують вищі навчальні заклади на підготовку кваліфікованих фахівців із високим рівнем професійної компетентності, здатних оперативно реагувати на будь-які зміни в освітньому процесі, спроможних планувати свої дії та самостійно їх вирішувати. Важливого значення у вирішенні цих завдань набуває компетентнісний підхід, який на сучасному етапі уособлює інноваційні засади освіти та відповідає прогресивним світовим стандартам, а також передбачає підготовку освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, відповідальної особистості фахівця, зокрема вчителя музичного мистецтва, здатного розкрити власну індивідуальність у процесі професійної діяльності. Це передбачає суттєве оновлення змісту діяльності вищої школи, орієнтованої на різні кваліфікаційні рівні; створення умов для активної соціальної дії, розвитку креативності майбутніх учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні аспекти компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів висвітлені у фундаментальних працях з психології та педагогіки (А. Андреев, Е. Заєр, І. Зимня, І. Зязюн, О. Савченко, О. Овчарук та ін.). Теоретичні та організаційно-методичні аспекти означеного підходу до навчання проаналізовано у розвідках Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, І. Зимньої, В. Краєвського, Н. Кузнецової, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоевої, А. Хуторського тощо. Проблемою психолого-педагогічних умов та шляхами формування професійної компетентності учителя займалися О. Власова, М. Елькін, В. Калінін, Л. Карпова, В. Левицький, Н. Лобанова, А. Маркова, В. Сластьонін та ін. Питанням компетентнісного підходу у галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці

майбутніх учителів музичного мистецтва присвячено праці Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач та ін.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва передбачає обрання та обґрунтування теоретико-методологічних підходів, що об'єднують принципи, способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності педагога-музиканта. Одним із ефективних і перспективних напрямів у розв'язанні окресленої проблеми є використання компетентнісного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутнього фахівця. Виходячи з цього, **метою статті** є розкриття сутності поняття "професійна компетентність майбутнього вчителя музики", визначення фахових музично-освітніх компетенцій.

**Виклад основного матеріалу.** *Компетентність* – це якість, що пов'язана з достатнім рівнем знань у певній галузі [2]. У словнику професійної освіти компетентність визначається як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефектної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Дослідники вважають, що компетентність означає не тільки професійні знання і досвід, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату [5].

Компетентність учителя, за визначенням О. Пошетун, потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [6, с. 19].

Науковці визначають компетентнісний підхід як один із засобів реформування вітчизняної системи освіти, реалізація якого спрямована на формування, розвиток і вдосконалення комплексу особистісних і соціально-професійних знань майбутніх фахівців; як сучасний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя, на основі якого у студентів формується система фахових компетентностей. Сутність означеного підходу полягає в тому, що головним результатом освіти мають стати не окремі знання, навички й уміння, а й здатність і готовність людини до ефектної та продуктивної діяльності.

Сучасна педагогічна наука пояснює компетентнісний підхід як єдину систему визначення мети, відбору змісту, організаційного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень та результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя [7, с. 167]. Виходячи з цього положення, І. Зязюн окреслює основні функції даного підходу таким чином: компетентнісний підхід дозволяє більш точно визначити логіку розвитку значущих у професійному плані педагогічних знань і вмінь, що відповідають нині існуючим поняттям "педагогічна культура", "педагогічна майстерність"; на його основі можна найбільш точно визначити орієнтири у конструюванні змісту педагогічної освіти; визначення ключових, загальних і спеціальних компетенцій дозволяє розробити більш точну діагностику рівня професійно-педагогічної компетенції майбутнього спеціаліста на всіх етапах його підготовки; компетентнісний підхід, що відображає уявлення про професіоналізм та ділові якості сучасного вчителя, зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів у системі педагогічної освіти [3].

Таким чином, сутність компетентнісного підходу ставить на перше місце не інформованість студента, його володіння знаннями, а уміння ними оперувати, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, розв'язувати проблеми професійного характеру. Використання такого підходу дає змогу майбутнім фахівцям розвинути власні адаптаційні можливості для вміння організувати і координувати особистісно орієнтований навчальний процес, обирати оптимальні засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей.

У професійній підготовці майбутніх учителів музики О. Щолокова, аргументуючи педагогічну доцільність компетентнісного підходу, наголошує на необхідності трансформації змісту мистецької освіти з урахуванням таких особливостей, як: визначення переліку ключових компетентностей учителя; обґрунтування змісту кожної з них; відбір змісту навчального предмета, який може забезпечити формування окремої компетентності; встановлення рівня та показників сформованості різних компетентностей на кожному етапі й кожного

року навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей студентів [8, с. 11].

На наш думку, використання компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів забезпечує формування основних компетентностей, якими мають оволодіти студенти під час навчання. Традиційна система освіти зосереджувала увагу на набутті знань, умінь і навичок, що формувало знаннєвий підхід до навчання. При цьому акцент ставився на самих знаннях, але для чого вони потрібні, залишалося поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних умовах.

Беззаперечно, ті знання, уміння й навички, які студент отримує під час навчання, є важливими, але поряд із цим актуальним стає поняття *професійної компетентності*, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тим індикатором, що дає змогу майбутньому вчителю музики визначити власну готовність до життя, свого подальшого особистого розвитку.

На думку Ю. Афанасьєва, під професійною компетентністю слід розуміти сукупність професійних знань, умінь та навичок, а також засоби виконання професійної діяльності. Вчений визначає компетентність з позиції активного використання сукупності функцій та відповідальності фахівця [1, с. 24]. Загальновідомими є такі ознаки професійної компетентності, як: розуміння сутності завдань, що виконуються; знання досвіду в цій сфері й активне його впровадження; уміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх.

Професійна компетентність – це властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Професійна компетентність передбачає сукупність інтегрованих знань, умінь, навичок, мотивацій, морально-етичних цінностей та досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність згідно із суспільними вимогами щодо професії, тобто професійно самореалізуватися. Людина є компетентною не сама по собі, а відносно реалізації зовнішніх функцій, тобто успішно функціонує у відповідь на індивідуальні або соціальні вимоги, здійснює діяльність або виконує задачі.

Розглядаючи професійну компетентність, А. Маркова виокремлює такі її основні види:

- *спеціальна компетентність* (забезпечує володіння на високому рівні професійною діяльністю та здатність проектувати свій подальший розвиток);
- *соціальна* (зумовлює володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці);
- *особистісна* (забезпечує оволодіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, які протистоять професійній деформації особистості);
- *індивідуальна* (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень) [4].

Володіння означеними видами компетентностей визначає зрілість учителя музики у спілкуванні, становленні його як професіонала, у формуванні власної майстерності та індивідуальності. Однак усі ці види можуть не поєднуватися в одній особистості вчителя. Адже він може бути вмілим фахівцем, але не вміти спілкуватися чи здійснювати завдання саморозвитку. У такому випадку можна констатувати високу спеціальну компетентність та низьку – соціальну, особистісну.

У музичному мистецтві, на думку А. Козир, професійна компетентність майбутніх учителів музики повинна включати: широку ерудицію в галузі

художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними вміннями та навичками (педагогічними, психологічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, хореографічними, художніми); особистісні якості та здібності, необхідні для успішного здійснення функцій викладача – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); професійних [4].

Ми вбачаємо професійну компетентність учителя музики в єдності показників його теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності. Основою означеної компетентності майбутнього педагога-музиканта є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмета, а головне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Така компетентність не є вродженою якістю і в процесі навчання повинна стати предметом цілеспрямованого формування.

Структура професійної компетентності майбутнього вчителя музики включає *мотиваційний компонент* (виражається у поступовому розвитку спрямованості навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики, що ґрунтується на пріоритеті цілей розвитку особистості учнів); *особистісний компонент* (якості, педагогічні та музичні здібності тощо); *змістовий компонент* (оволодіння змістом навчання, уміннями, навичками); *професійно-діяльнісний компонент* (вміщує в себе систему навчально-професійних дій. Вона передбачає оволодіння специфічними аналітичними вміннями, що дозволяють сприймати й оцінювати педагогічну ситуацію як багатомірну інноваційну педагогічну реальність; особливими професійно-діагностичними діями, що дозволяють перетворювати навчальний предметний матеріал (образотворчий, музичний тощо) у діагностичний; основами проектувальних дій, метою яких є створення гнучкої системи організації життєдіяльності учнів.

Професійну компетентність учителя музики складають *фахові музичні компетенції*, які є сукупністю базових музичних знань, сформованих умінь і навичок музикування (виконавства), досвіду оцінної діяльності та досвіду музично-творчої діяльності. Це зумовлює успішну самореалізацію майбутнього вчителя в музично-освітній діяльності. Набуття фахових музичних компетенцій стане поштовхом до вдосконалення інших предметних компетенцій, що, у свою чергу, сприятиме розширенню професійних можливостей студентів. До таких компетенцій належать:

- когнітивно-перцептивні (набуття фахових знань – музично-теоретичних, методичних), що є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музики;

- практично-виконавські (застосування навичок гри на музичних інструментах, сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання;

- творчі (інтерпретації, імпровізації, проектувальні вміння, творча самостійність, створення мелодій, ритмічних та музичних супроводів);

- ціннісно-орієнтаційні (формування ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).

Таким чином, під професійною компетентністю ми розуміємо єдність теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя до майбутньої професійної діяльності та основний показник наявності в нього розвинуеного професійного мислення.

Компетентнісний підхід є важливим методологічним чинником професійної підготовки майбутніх учителів музики; важливим напрямком модернізації освітньої галузі, покликаним задовольнити актуальні потреби сучасного суспільства. Професійна підготовка майбутніх учителів музики потребує пошуку й застосування нових шляхів, засобів, форм навчання, нової організації навчально-виховного процесу. Компетентнісний підхід має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта та його успішної самореалізації у музично-освітній діяльності. Його застосування у професійній підготовці майбутніх учителів музики передбачає формування у них професійних

компетентностей, тобто необхідного комплексу знань, умінь, навичок та досвіду, що допоможе сформувати у них готовність до самореалізації у музично-освітній діяльності.

#### Література

1. Афанасьєв Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності / Ю. Л. Афанасьєв. – Львів : Світ, 1990. – 160 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. Т. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1140 с.
3. Зязюн І. А. Мистецтво у вимірах епох і цивілізацій І. А. Зязюн // Мистецтво і освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–16.
4. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких спеціальностей [Електронний ресурс] / А. В. Козир. – Режим доступу: [http://www.culturalstudies.in.ua/knigi\\_7.php](http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7.php) – Назва з екрана.
5. Мішедченко В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу / В. Мішедченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6 (Ч. І.). – С. 251–257.
6. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.
7. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие / авт. сост. Л. В. Мархадаев. – М. : Издат. центр "Академия", 2002. – 368 с.
8. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–15.



УДК 371.032

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ У КООРДИНАТАХ ДУХОВНОСТІ

Паньків Л. І.

*У статті актуалізовано проблему формування художніх орієнтацій молоді. Розглянуто змістовну сутність поняття "художні орієнтації". Окреслено аксіологічний вектор художніх орієнтацій у вивченні мистецтва як засобу духовного розвитку особистості.*

*Ключові слова: духовність, цінності, мистецтво, художні орієнтації, особистість.*

*В статье актуализирована проблема формирования художественных ориентаций молодежи. Рассмотрено содержательную сущность понятия "художественные ориентации". Очерчено аксиологический вектор художественных ориентаций в изучении искусства как средства духовного развития личности.*

*Ключевые слова: духовность, ценности, искусство, художественные ориентации, личность.*

*The article raises the problem of the formation of artistic orientations in youth. It looks at the substantive essence of the notion of "artistic orientations" and outlines the axiological direction of artistic orientations in the study of art as a means of spiritual development.*

*Key words: spirituality, values, art, artistic orientations, personality.*

---

Освіта XXI століття зорієнтована на формування духовної особистості, здатної до самоорганізації, самоосвіти, самореалізації у мінливому сучасному світі. Утвердження на практиці особистісно орієнтованої педагогічної системи є першочерговим завданням в Україні, оскільки пошанування особистості в нашій країні не набуло належного рівня, що призвело до трагічних наслідків соціальної кризи.

Необхідність звернення освіти до особистості передбачає, передусім, формування її внутрішнього світу, через який сприймається, оцінюється та осмислюється навколишнє життя. Стрижнем, фундаментом внутрішнього світу людини є духовність.

Проблема духовності молоді не є новою, та сьогодні набуває в нашій країні загальнонаціонального значення. Історія стверджує, що загибель усіх минулих цивілізацій починалася з деградації моралі та духовного світу людей. Тож сьогодні вкрай важливо орієнтувати молодь на загальнолюдські цінності, вивчення духовного досвіду багатьох поколінь, основу якого складали доброта, порядність, гідність, любов до рідної землі, протистояння злу та інші, аби уникнути розпаду суспільства, зберегти та продовжити кращі традиції національної культури. Майбутнє України залежить від того, якими ідеалами, культурними запитами, інтересами буде наповнене життя молоді.

Духовність – поняття широке і динамічне. Саме з духовністю співвідносяться потреби людини пізнати світ, себе, смисл і призначення свого життя. Категорія "духовність" є ключовою у філософії, психології, етиці, естетиці, педагогіці. Вчені багатьох галузей науки розглядають "духовність" у визначенні сутнісних характеристик людини, змісту її буття, моральних вимірів життєдіяльності, потреби самовдосконалення. За визначенням О. Олексюк і М. Ткач, духовність – це "сутнісна якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури" [7, с. 12]. За словами О. Рудницької, "людина є духовною настільки, наскільки вона замислюється над питаннями пізнання світу, сенсу та

призначення свого життя і прагне отримати на них відповідь" [8, с. 56]. У будь-якому випадку суть духовності є визнанням переваги інтелектуальних і моральних потреб над матеріальними, побутовими.

Близьким до поняття "духовність" є "духовні цінності", які трактуються як "витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури" [2, с. 48]. До духовних цінностей належать моральні, пізнавальні, естетичні, та інші ідеали та потреби людини, які слугують її орієнтирами в життєдіяльності.

Ініціацією у вимір універсальних духовних цінностей є мистецтво. Мистецтво, як складна специфічна форма пізнання світу, створює, зберігає, транслює, акумулює світові, загальнолюдські цінності у художніх образах і через них впливає на свідомість людини. Унікальність впливу мистецтва на формування духовного світу людини неодноразова підкреслювали філософи, педагоги, соціологи, психологи, мистецтвознавці минулого і сучасності (Г. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, В. Суханцева, П. Рикер, Б. Асаф'єв, І. Зязюн, О. Капічіна, В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Рудницька, Г. Падалка та ін.).

Вченими-педагогами (В. Бутенко, В. Дряпіка, Л. Масол, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.), психологами (С. Науменко, В. Петрушин) підкреслюється, що вплив мистецтва на розвиток духовності молоді підсилюється за умови формування внутрішньої потреби особистості до спілкування з художніми образами, що в свою чергу, забезпечує вибірковість ставлення до художньо-естетичних цінностей, усвідомлення власних естетичних переживань емоційного змісту художніх творів. Це зумовлює важливість педагогічного забезпечення формування ціннісних установок у спілкуванні з мистецтвом, які тісно пов'язані з його певними напрямками (жанровими, стильовими тощо) та різновидами (музика, образотворче мистецтво, хореографія, література, театр та ін.). Ціннісні установки зумовлюють важливість формування *художніх орієнтацій* особистості як усвідомленого вибіркового ставлення до художніх образів, їх переживання та оцінювання, які в свою чергу, актуалізують мистецькі потреби, інтереси, ідеали, уподобання.

**Мета статті** – актуалізувати проблему формування художніх орієнтацій молоді у контексті духовного розвитку.

Аналізуючи стан наукових розробок у сфері мистецької освіти, можемо стверджувати, що на сьогодні немає єдиного визначення поняття "художні орієнтації", яке б повно розкривало зміст означеного феномена. Разом з тим у філософії, психології, музикознавстві, музичній педагогіці широко висвітлюються категорії "орієнтації" (Н. Кондаков, Л. Романюк), "ціннісні орієнтації" (С. Ангелов, В. Дряпіка, О. Здравомислов, В. Водзинська, В. Ольшанський, О. Рудницька), "естетичні орієнтації" (М. Долматова, С. Мельничук, М. Каган, Г. Падалка, Л. Столович, С. Шандрук та ін.).

Поняття "орієнтація" у сучасній довідковій літературі розглядається як: "спрямування поглядів, діяльності залежно від конкретних умов; розрахунок на кого-, що-небудь у діяльності" [1, с. 474]; "вміння швидко і правильно визначитись у навколишньому оточенні та знайти найближчий, найкоротший шлях розв'язання поставленої проблеми, з успіхом вийти із складної ситуації, що склалася" [5, с. 414]; "спрямованість діяльності, що визначається інтересами кого-небудь, чого-небудь" [2, с. 166–167]. Дана дефініція є похідною від поняття "орієнтир", що тлумачним словником визначається як "те, що служить за взірць для наслідування, на що хто-небудь рівняється" [1, с. 474]. Еріх Фромм вважав, що "орієнтації, за допомогою яких індивід вступає у відносини зі світом, визначають суть його характеру" [9, с. 63]. Виходячи з постулату гуманістичної педагогіки про те, що в кожній людині існує орієнтація, яка штовхає її на реалізацію своїх можливостей, можна вважати, що особистісна орієнтація – це усвідомлений чи неусвідомлений процес вибору, спрямований на прийняття необхідного, потрібного, корисного, бажаного. Вона відмежовує суттєве і важливе для особистості від несуттєвого і непотрібного. Тобто орієнтації зумовлюють надзвичайно важливі функції у діяльності людини – вибору, спрямованості, вміння розібратися в оточуючих обставинах та визначити їх значення для себе,

що детермінуються поінформованістю, інтересом, досвідом. Ученими (В. Оссовський, В. Ядов та ін.) доведено, що орієнтації є важливим компонентом структури особистості, який визначає довготривалі лінії поведінки, спрямованість на досягнення цілей.

Дотичним до дефініції "орієнтації" є поняття "ціннісні орієнтації", яке широко розглядається у науковій літературі і в узагальненому розумінні означає вибіркоче ставлення до носія цінності, що може бути реальним предметом задоволення потреб окремої людини чи соціальної спільності. "Ціннісні орієнтації" є ключовим поняттям аксіології, психології, соціології, філософії. Введене у науковий обіг американськими соціологами В. Томасом і Ф. Знанецьким, поняття "ціннісні орієнтації" широко вивчається сучасними вченими і трактується як "спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб" (П. Ігнатенко), "вибіркоче, відносно стійка система інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей" (В. Крижко), "направленість свідомості та поведінки, які виявляються у суспільно значущих вчинках та справах" (Є. Подольська), "вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, наступність поведінки і діяльності, виражену у спрямованості потреб та інтересів" (А. Здравосміслов), "установка особистості на ті, чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства" (В. Ядов). Вчені сходяться у висновках, що наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості, адже формуються вони на основі переконань і акумулюють життєвий досвід. Проявляються ціннісні орієнтації в діяльності та поведінці людини. Вони є своєрідним індикатором ієрархій переваг, яким людина надає у процесі своєї життєдіяльності.

І. Левикін вказує, що "ціннісна орієнтація може розглядатися як внутрішня потреба самої особистості, коли деякі цінності "інтеріоризовані" (тобто перетворилися у внутрішній стан особистості) і виступають як бажання, інтереси людини" [6, с. 36]. Саме такий підхід вважаємо особливо важливим у вивченні мистецтва як транслятора духовних цінностей людства.

Мистецтво, як особливий вид духовно-практичного освоєння дійсності за законами краси, є сферою естетичних і художніх цінностей. Естетичні цінності, які продукує мистецтво, є відбиттям краси як міри досконалості, допомагають усвідомлювати прекрасне не лише у мистецьких творах, а і в оточуючому світі. Художні цінності являють собою вищі рукотворні форми естетичних цінностей.

Мистецтво, як специфічна форма пізнання та відображення навколишньої дійсності у художніх образах, є носієм художніх цінностей. Тож художні цінності притаманні лише мистецтву, тяжіють до опредмечування, матеріалізації, а естетичні – до духовного аспекту, що проявляється у різних формах культури (праці, спілкуванні, мистецтві та ін.).

Естетична цінність є ширшою порівняно з художньою. "Естетична цінність, – зазначає О. Волкова, – не протистоїть художній, а вбирає її (стильова належність, змістовна домінанта задуму, образні сенси), вона є результатом актуалізованого включення у середовище сучасного оточення, нового функціонування і спілкування, в якому минуле і сучасне "чують" одне одного" [3, с. 112]. Однак художня цінність розглядається при цьому як більш висока порівняно з естетичною, бо художнє, за словами В. Дряпки, є "унікальне, виявляє неповторний образний зміст" [4, с. 30].

Образний зміст мистецьких творів реалізується на тлі особистісного спілкування учасника художнього сприймання з художнім образом, передбачає створення установки на діалог з автором, а далі – конкретизацію та розгортання образу у власній уяві, у свідомості реципієнта. Мистецтво залучає людину до естетичних і художніх цінностей, примушує її переживати й усвідомлювати ці цінності лише за умови самовизначення в цих цінностях, "переробки" їх у власній душі. Як зазначає О. Щолокова, "у процесі спілкування з художніми творами людина не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки" [10, с. 61].

Тож повнота сприймання та засвоєння художніх і естетичних цінностей мистецтва залежить від контакту з чуттєвою сферою реципієнта. Однак

емоційність переживання художнього образу повною мірою зумовлена особистісним ставленням до нього. Вибірковість ставлень до художніх образів формується на основі досвіду спілкування з художніми творами, орієнтацій у царині мистецтва, поінформованості щодо його різновидів, жанрів і стилів. Таким чином, постає важливою проблема формування *художніх орієнтацій* особистості.

Художні орієнтації проявляються у вибіркового ставленні до того чи іншого різновиду, жанру мистецтва, художньої діяльності, зумовлені художньо-естетичними потребами, залежать від обсягу засвоєння художньо-естетичних знань, сформованості почуттєвої сфери, досвіду спілкування з художніми образами мистецтва.

Художні орієнтації виявляються в художніх потребах, ідеалах, інтересах, цінностях, художніх установах.

У структурі художніх орієнтацій у цілому виділяються три підсистеми:

1) когнітивна – пізнання та усвідомлення інформації щодо різновидів мистецтва, художніх та естетичних цінностей, стильових напрямків, жанрових ознак, виражальних засобів художніх образів та ін.;

2) емоційна – емоційно-оцінні реакції, смакові переваги у галузі мистецтва, вибірковість власного ставлення до художніх образів, здатність до вибору;

3) діяльнісна – схильність до того або іншого виду художньої діяльності, спрямованість на самореалізацію у художній творчості.

Отже, художні орієнтації створюють змістовну сторону спрямованості особистості до вивчення різноманіття мистецтва, і виражають внутрішню характеристику особистісного ставлення до художніх образів.

Через художні орієнтації актуалізуються художні та естетичні цінності, що є важливим чинником духовного розвитку особистості.

Таким чином, формування художніх орієнтацій молоді є актуальною проблемою сьогодення, підпорядковується смислоутворюючій функції мистецької освіти – духовного збагачення, гармонізації внутрішнього життя, заглиблення до таємниць духовної творчості, до усвідомлення сенсу буття.

У контексті окресленої проблеми потребують ґрунтовного дослідження питання методичного забезпечення процесу формування художніх орієнтацій учнівської та студентської молоді.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. – Донецьк : ТОВ "Глорія Трейд", 2012. – 864 с.
2. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
3. Волкова Е. В. Произведение искусства в мире художественной культуры / Е. В. Волкова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
4. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навчальний посібник / В. І. Дряпіка. – К.-Кіровоград – Ужгород : Ліра, 2000. – 228 с.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
6. Левыкин И. Т. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / И. Т. Левыкин. – М. : Мысль, 1975. – 256 с.
7. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 263 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга "Богдан", 2005. – 360 с.
9. Фромм Э. Психологический анализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
10. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник / О. П. Щолокова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 288 с.

УДК 374.134:792.8

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Пархоменко О. М.

*У статті подається теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості балетмейстерських умінь майбутніх педагогів-хореографів. На думку автора, такими критеріями виступають: ступінь теоретичної обізнаності, сформованість мотивів балетмейстерської діяльності, рівень практичної реалізації балетмейстерських умінь, міра оволодіння балетмейстерськими діями та операціями.*

*Ключові слова:* балетмейстерські вміння, балетмейстерська діяльність, педагог-хореограф, критерії, показники.

*В статье дается теоретическое обоснование критериев и показателей сформированности балетмейстерских умений будущих педагогов-хореографов. По мнению автора, такими критериями выступают: степень теоретической осведомленности, сформированность мотивов балетмейстерской деятельности, уровень практической реализации балетмейстерских умений, степень овладения балетмейстерскими действиями и операциями.*

*Ключевые слова:* балетмейстерские умения, балетмейстерская деятельность, педагог-хореограф, критерии, показатели.

*The article presents theoretical substantiation of criteria and indicators of choreographic skills formation in future choreography teachers. The author suggests the following criteria: level of theoretical knowledge, formation of motives for ballet master's work, level of practical implementation choreography skills, proficiency levels of choreographic actions and operations.*

*Key words:* choreographic skills, ballet master's work, teacher-choreographer, criteria, indicators.

Дослідження проблеми формування балетмейстерських умінь у майбутніх педагогів-хореографів неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу, оскільки його результативність значною мірою залежить від визначення загального розвитку студентів, рівня фахової підготовки, індивідуально-типологічних характеристик художнього мислення, творчого потенціалу, ціннісних орієнтацій, особливостей смаку, інтересів, потреб тощо.

Для здійснення такої діагностики необхідні науково обґрунтовані *критерії сформованості балетмейстерських умінь*, які б давали можливість стежити за динамікою педагогічного процесу, визначати його результативність, окреслювати напрямки і технологію фахової підготовки. Це визначило **завдання статі** – теоретично обґрунтувати критерії й показники сформованості балетмейстерських умінь майбутніх педагогів-хореографів.

На основі здійсненого теоретичного аналізу та встановлених суттєвих ознак балетмейстерських умінь нами виокремлено чотири критерії сформованості балетмейстерських умінь як мірила ефективності балетмейстерської підготовки майбутніх педагогів-хореографів: *ступінь теоретичної обізнаності, сформованість мотивів балетмейстерської діяльності, рівень практичної реалізації балетмейстерських умінь, міра оволодіння балетмейстерськими діями та операціями.*

Під **теоретичною обізнаністю** розуміється сукупність знань теоретичного і практичного рівнів хореографічного, музичного, історико-теоретичного циклів, що сприяють успішному формуванню балетмейстерських умінь. Ці знання сприяють цілісному уявленню про танцювальне мистецтво, його особливості,

стильову специфіку світової балетмейстерської діяльності, створюючи фахову основу діяльності майбутнього педагога-хореографа.

Основою розуміння хореографічного мистецтва виступають знання кількох рівнів, взаємопов'язаних між собою. *Перший рівень* складають знання, які сприяють формуванню цілісного уявлення про хореографічне мистецтво (знання про танець як форму відображення дійсності, як соціальне явище; про жанрові та стильові ознаки; про його функції в суспільному житті); *другий рівень* – знання, необхідні для сприймання чи виконання конкретного танцювального твору (знання про засоби хореографічної виразності, зміст і побудову композицій); *третій рівень* – знання про життя і творчість балетмейстерів, виконавців, історії створення хореографічних творів, графічний запис, термінологію, лексику, хореографічну "мову" тощо. Ці знання накопичуються студентами у різноманітній балетмейстерській діяльності, у свою чергу, збагачуючи її, роблячи більш осмисленою й змістовною.

Показниками теоретичної обізнаності майбутніх педагогів-хореографів, на нашу думку, виступають:

- *грунтовність і системність фахових знань*;
- *міцність і гнучкість знань*;
- *розуміння практичної значущості знань*.

Наступним критерієм балетмейстерських умінь є **сформованість мотивів балетмейстерської діяльності**. Для майбутнього педагога-хореографа балетмейстерська діяльність може мати різну підоснову, що значною мірою визначає його мотивацію. Так, на думку С. Занюка, індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів [1, с. 124].

Система мотивів виконує регулятивну функцію в процесі підготовки майбутнього педагога-хореографа до балетмейстерської діяльності та сприяє формуванню стійкого прагнення до професійного становлення і розвитку. За означеним критерієм можна визначити здатність майбутнього педагога-хореографа до самореалізації в балетмейстерській діяльності, рівень його сприйнятливості до нововведень, наявність потреби у створенні самостійних хореографічних проєктів.

Відповідно до цього нами визначено такі показники сформованості мотивації балетмейстерської діяльності:

- *наявність інтересу до балетмейстерської діяльності*;
- *сформованість потреби в розробці та реалізації хореографічних задумів*;
- *прагнення до досягнення поставленої мети балетмейстерської діяльності*.

**Рівень практичної реалізації балетмейстерських умінь** – зорієнтовує майбутнього педагога-хореографа на виявлення міри розвиненості самостійності та творчої ініціативності.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що самостійність – це та якість особистості, яка характеризується її ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення. Самостійна балетмейстерська діяльність майбутнього педагога-хореографа виявляється в умінні самостійно створювати, розуміти, виконувати й інтерпретувати хореографічний твір, знаходити відповідні балетмейстерські засоби. Уміння створювати самостійний хореографічний твір – складна балетмейстерська діяльність, у якій поєднуються вміння і творчість. Чим краще балетмейстер володіє танцювальними прийомами, тим більше творчості він може внести у власну хореографічну композицію.

Поняття творчості завжди пов'язують із особистістю, з її вільною, необмеженою ініціативою. Відповідно до цього Я. Пономарьов визначає творчість як механізм продуктивного розвитку і як необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з появою яких змінюються й самі форми творчості [2, с. 12].

Митці виокремлюють основні чинники, які закладають методологічну основу теорії балетмейстерської творчості, а саме: з'ясування внутрішнього, психологічного механізму творчості (як створюється хореографічний твір); урахування особливостей суб'єкта творчості (хто створює), його мети, мотивів, інтересів, потреб, завдань (чому створює) у світлі конкретних соціально-

історичних обставин (коли створює), з точки зору умов і передумов різного роду. Не можна нехтувати і специфікою творчих результатів (що створюється).

Балетмейстерська творчість майбутнього педагога-хореографа виявляється у знаходженні ним способів роботи над хореографічним твором, в осмисленні й пошуку шляхів долання виконавських труднощів, у виявленні власної ініціативи, подоланні шаблонів інтерпретації балетмейстерських творів тощо. Тому виховання самостійності та творчої ініціативи студентів-хореографів у процесі формування балетмейстерських умінь є важливим завданням професійної підготовки.

Показниками означеного критерію визначено:

– вияв самостійності у пошуку способів вирішення балетмейстерських завдань;

– уміння аналізувати та коригувати процес балетмейстерської діяльності;

– практичне застосування набутих балетмейстерських умінь.

**Оволодіння балетмейстерськими діями та операціями** спрямоване на засвоєння майбутніми педагогами-хореографами певних хореографічних дій та операцій, що виробляються в процесі балетмейстерської діяльності, узагальнюються, переносяться на нові ситуації, об'єднуються в певні системи, які стають основою вмінь.

Досліджуючи означений критерій, нами було визначено такі характерні показники:

– уміння здійснювати організаторські, репетиційні, пізнавальні, комунікативні дії;

– володіння виконавською технікою;

– критичність оцінки результатів власної балетмейстерської діяльності.

Розроблені критерії та їх показники дають можливість дати змістову характеристику рівнів сформованості балетмейстерських умінь майбутнього педагога-хореографа, діагностувати процес їх формування та результат. Об'єктивність і достовірність діагностики балетмейстерських умінь значною мірою залежить від коректності визначення рівнів їх сформованості. Таких умовних рівнів нами було виокремлено три – високий (*творчий*), середній (*творчо-репродуктивний*), низький (*репродуктивний*).

**Творчий рівень** сформованості балетмейстерських умінь, який ми розглядаємо як *високий*, характеризується ґрунтовністю та системністю фахових знань, наявністю стійкої потреби в балетмейстерській діяльності, значною активністю у пошуку способів вирішення балетмейстерських завдань, високим ступенем володіння операційними вміннями в організаторських, репетиційних, пізнавальних, комунікативних діях.

Наступний рівень – *творчо-репродуктивний*, який ми характеризуємо як *середній*. Він визначається достатніми фаховими знаннями, помітною наявністю потреби в балетмейстерській діяльності, достатнім виявом активності у пошуку балетмейстерських завдань, позитивним ставленням до організаторських, репетиційних, пізнавальних, комунікативних дій.

Третій рівень (*низький*) – *репродуктивний* – характеризується фрагментарністю фахових знань, які найчастіше застосовуються за певним алгоритмом, відсутністю потреби в балетмейстерській діяльності, недостатньою активністю у вирішенні балетмейстерських завдань, байдужим ставленням до здійснення організаторських, репетиційних, пізнавальних, комунікативних дій.

Отже, у ході теоретичного аналізу було виокремлено критерії сформованості балетмейстерських умінь як мірила ефективності балетмейстерської підготовки майбутніх педагогів-хореографів, створюючи для них підґрунтя в оволодінні балетмейстерською діяльністю в системі професійної підготовки студентів у вищих закладах педагогічної освіти.

#### Література

1. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Ника-Центр, 2001. – 352 с.
2. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдина. – М. : Политиздат, 1963. – 544 с.

УДК 78:373.67

## **ВЗАЄМОДІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ**

**Ревенчук В. В.**

*У статті аналізується проблема інтеграції різних видів мистецтв у навчальному процесі. Розкривається специфіка навчання у сучасних мистецьких школах. Обґрунтовується вплив полімистецького навчання на формування творчої, активної мислячої особистості учня.*

*Ключові слова: взаємодія мистецтв, позашкільна мистецька освіта, хореографічне навчання, музичне мислення.*

*В статье анализируется проблема интеграции различных видов искусств в учебном процессе. Раскрывается специфика обучения в современных художественных школах. Обосновывается влияние полихудожественного обучения на формирование творческой, активной мыслящей личности ученика. Ключевые слова: взаимодействие искусств, внешкольное художественное образование, хореографическое обучение, музыкальное мышление.*

*The author analyzes the problem of integration of different kinds of art in the educational process; reveals specific features of education in present-day art schools; substantiates the impact of polyartistic education on the formation of creative, active, thinking personality.*

*Key words: interaction of arts, out-of-school artistic education, choreography education, musical thinking.*

---

Серед засобів естетичного виховання особистості пріоритетне місце належить мистецтву. Сучасний стан викладання мистецтва характеризується тенденціями оновлення змісту і форм художньої освіти школярів. Поява нових програм і методик, спеціалізованих мистецьких шкіл, нових форм позашкільної художньо-естетичної освіти свідчить про дедалі глибше усвідомлення ролі мистецтва у формуванні особистості учнів.

Однією з тенденцій оновлення змісту і форм мистецької освіти є впровадження у навчальний процес інтегрованих підходів до організації мистецького навчання, що отримало досить ґрунтовне науково-методичне наповнення в теорії та практиці початкової поліхудожньої освіти. Педагогічна концепція поліхудожньої освіти ґрунтується на філософських поглядах (М. Каган), педагогічних ідеях (К. Абульханова-Славська, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, Б. Неменський, О. Ростовський, О. Рудницька) та методичних знахідках (Е. Жак-Далькроз, К. Орф, М. Леонтович, Б. Яворський), які, здебільшого, реалізовувалися в умовах загальноосвітньої школи. Разом з тим, на нашу думку, дещо поза полем зору дослідників виявилися сучасні дитячі мистецькі школи (музичні, художні, хорові, хореографічні, школи мистецтв тощо) з їх багатими традиціями та можливостями поліхудожньої освіти.

Вчені вказують, що взаємодія різних видів мистецтва у навчальному процесі – це не просто додаткове залучення на уроці до одного виду мистецтва матеріалу іншого або ілюстрування одного виду мистецтва іншим [2, с. 73]. Йдеться про те, що кожен вид мистецтва є неповторною художньою цінністю, що має свої специфічні особливості та своєрідний вплив на особистість школяра. Ефективність залучення до навчально-виховного процесу різних видів мистецтва має визначатися не кількістю, а доцільністю їх використання з метою заглиблення учня в художній світ конкретного твору. Так, на уроці музики художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність використання інших видів мистецтва, є саме музичні твори [3, с. 167].

Мережа початкових позашкільних спеціалізованих мистецьких навчальних закладів в Україні є досить розвиненою. Якщо раніше такі школи були переважно вузькопрофільними (музична, художня тощо), то сьогодні організація навчального



процесу у них ґрунтується переважно на інтеграції різних видів мистецтв, створенні оптимальних педагогічних моделей на основі взаємодії мистецтв, спрямуванні на цілісне художнє виховання, навчання та розвиток учнів.

**Метою** нашої **статті** є вивчення впливу полімистецького навчання на формування творчої, активної мислячої особистості учня.

У наш час розповсюдженою і популярною формою естетичного виховання дітей стали хореографічні відділення шкіл мистецтв та хореографічні школи. Прикладом аналізу організації комплексного мистецького навчання у нашій статті виступатиме Ніжинська дитяча хореографічна школа.

Хоч цей навчальний заклад і існує під назвою хореографічна школа, насправді це своєрідна мистецька школа, основною метою якої є формування в учнів художньої культури, комплексний естетичний розвиток учнів засобами різних видів мистецтв: *хореографічного* (від класики до хіп-хопу), *музичного* (від народних шумових інструментів – до фортепіано, скрипки, баяна) та *вокального* (від академічного до естрадного співу). Своєрідним вкладом у національно-мистецьке виховання учнів школи є *етнографія* (від вивчення історії народного костюма до його споглядання у шкільному музеї українського старовинного костюму та побуту).

Однак, як вказує практика, нерідко хореографічні та музичні дисципліни є абсолютно відірваними один від одного, хоча, за попередньою логікою, вони є складовими єдиного навчального процесу і мають єдину мету – художній розвиток учня. Д. Кабалевський вказував, що немалою бідою художнього виховання дітей та юнацтва є майже цілковита відокремленість естетичних предметів під час їх вивчення. Часто це призводить учнів до абсолютної безпорадності за необхідності порівняння мистецького фактажу. Тому важливо, щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь інших мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні (а не лише зовнішньо-сюжетні) зв'язки з ними [1, с.110, 191].

На думку вчених (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Е. Назайкінський та ін.), порівняно з іншими видами мистецтва, найбільший потяг до об'єднання з різними формами художнього висловлювання зберігає *музика*. Через мовлення, пластичність жестів вона тісно пов'язана зі словом, театром, хореографією тощо. Музика виступає стрижнем синтезу з іншими мистецтвами, тим самим забезпечує поліхудожність мистецької освіти [4].

Отже, саме у процесі навчання музики може відбуватися той самий комплексний вплив різних видів мистецтв на учня; саме у процесі музичного навчання найбільш яскраво можна показати учневі взаємопов'язаність мистецтв, спільні і відмінні риси; саме викладач музичного класу є тією об'єднуючою ланкою, у якій можуть концентруватися великі потенційні можливості художнього впливу на учня.

Близькість хореографічного та музичного мистецтв зумовлює необхідність поглибленого вивчення у хореографічній школі музичних дисциплін, зокрема, гри на музичних інструментах (фортепіано, баян, скрипка) тощо. На нашу думку, інтеграцію мистецтв найбільш яскраво можна показати учневі саме у процесі інструментального навчання, яке включає оволодіння різноманітними стилями і жанрами музичного мистецтва, і саме тут криються великі можливості для порівняння предметів хореографічного і музичного (як інструментального, так і вокального) мистецтв. Процес порівняння активізує розумові процеси, стимулює інтелектуальний розвиток учня, розвиває мислення, зокрема музичне.

Розвиток музичного мислення може відбуватися лише у процесі активної музичної діяльності – активного слухання, навчання гри на інструменті. Процес розвитку не може бути стихійним, це керований цілеспрямований вплив викладача на учня. Для того, щоб керувати навчанням учня, викладач повинен знати все про об'єкт керування – музичні здібності, можливості до учіння, інтелектуальний рівень, індивідуально-психологічні якості (пам'ять, увага, швидкість та гнучкість мислення, характер, темп навчання), домашні умови для навчання тощо. Педагогічне керування має забезпечити підтримку навчальної діяльності учня у процесі набуття досвіду мистецької діяльності. Індивідуальна форма занять створює можливості для емоційного й інтелектуального розвитку учня.

Загальновідомо, що основою мисленнєвих процесів є знання. У процесі навчання гри на інструменті складаються оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань, отримання різнохарактерної інформації. У процесі

навчання учні оволодівають закономірностями музичного мовлення та починають розуміти музичний розвиток як цілісний процес взаємодії різноманітних засобів музичної виразності. Вивчення у класі музичного інструмента музичних творів різних стилів та жанрів, та проведення постійної паралелі між стилем музичного твору та напрямками хореографічного мистецтва, якими оволодівають учні (класичний танець, народно-сценічний танець, спортивний бальний танець, сучасний танець), на нашу думку, сприяє розвитку музичного мислення учнів.

Наприклад, порівняння точності виконання класичного твору та необхідної точності рухів у класичному танці, ритміки джазової музики та сучасного танцю, взаємозв'язку характеру народного танцю в інструментальному виконанні та характеру рухів у народному танці, пластичності бального танцю та пластичності рухів під час виконання музичних творів ліричного характеру тощо. Поступово у свідомості школяра формується комплекс уявлень про спільні риси та взаємозв'язок стилів у різних видах мистецтва, а нагромадження й збагачення музично-слухових уявлень, розширення мистецького кругозору стають підґрунтям, основою його мистецького досвіду.

Важливим аспектом розвитку мислення учня є установка на осмислення музичного матеріалу, який виконується, тобто знаходження у музичному тексті логічних побудов (музичних висловлювань), пошук логіки їх взаємозв'язку, постійного структурування звукового потоку тощо. Вчені вважають угруповання за фразами основною для музичного мислення дією, джерелом розуміння музики. З цією метою доцільним є використання у музичному навчанні прийому порівняння.

Так, великі можливості на цьому шляху надає порівняння зі словесним мовленням, виразність якого забезпечується розділовими знаками, які можна почути слухом, побачити зором. Відчуття осмисленості й виразності музичного тексту, відчуття квадратності й закінченості музичної форми є неоціненною допомогою у хореографії, де художній образ формується в тому числі й засобами музики. Порівняльний аналіз різних видів художнього вираження у процесі навчання сприяє розвитку мислення учня, привчає до розмірковування, побудови висновків.

У процесі роботи над музичним твором викладач має привчати учня до активного слухання і виразного осмисленого виконання. Активне слухання означає вслухатися і чути те, що реально потрібно почути. Відтак звичка вслухатися буде неоціненною допомогою учневі у хореографії. Учні у процесі навчання мають спрямовуватися на те, що різні види мистецтв є взаємопов'язаними й пізнання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню іншого. Цей процес може бути як цілеспрямованим, так і опосередкованим.

Отже, сучасна хореографічна школа є унікальним інститутом позашкільної мистецької освіти, де різнобічний цілісний розвиток учнів має ґрунтуватися на діалогічній моделі взаємодії мистецтв. Системоутворююче значення такої моделі має реалізовуватися у різних формах (індивідуальні та групові заняття, лекції, концерти, театралізовані вистави тощо) та методах (словесно-ілюстративний, порівняння й зіставлення, проблемне навчання тощо) навчання. Встановлення інтегрованих міжпредметних зв'язків допоможе сформувати в учнів систему знань про мистецтво. Впровадження у практику інструментального навчання постійного "діалогу" між різними видами мистецтв, систематичне проведення паралелей між музикою, співом та танцем неминуче приведе до утворення у свідомості учня цілісних мистецьких уявлень, усвідомлення ним певних мистецьких закономірностей тощо. Художньо-образні порівняння, стильові мистецькі аналогії, виділення спільних і відмінних рис у мистецьких явищах, жанрові зіставлення у різних видах мистецтв сприятимуть розвитку їх художнього, музичного мислення, художньо-творчих здібностей тощо.

#### Література

1. Кабалецький Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Дмитро Борисович Кабалецький. – К. : Музична Україна, 1982. – 319 с.
2. Крижанівська Т. І. Методика комплексного розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики / Т. І. Крижанівська. – Рівне : РДГУ, 2001. – 108 с.
3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.

УДК 378.147:786.2

## **ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ЯК ПРОБЛЕМА ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Ростовська І. О.**

*У статті розкрито науково-методичні аспекти виховання самостійності учнів у процесі навчання гри на фортепіано, виокремлено умови, які визначають успішність цього процесу. Аргументовано зроблено висновок, що проблема виховання самостійності є провідною у фортепіанній педагогіці, важливою умовою формування мотивації учіння гри на фортепіано.*

*Ключові слова: самостійність, активність, творча ініціативність, домашня робота, мотивація учіння гри на фортепіано.*

*В статье раскрыты научно-методические аспекты воспитания самостоятельности учащихся в процессе обучения игре на фортепиано, выделены условия, которые определяют успешность этого процесса. Аргументировано сделан вывод о том, что проблема воспитания самостоятельности является центральной в фортепианной педагогике, важным условием формирования мотивации учения игре на фортепиано.*

*Ключевые слова: самостоятельность, активность, творческая инициативность, домашняя работа, мотивация учения игре на фортепиано.*

*The article reveals scientific methodological aspects of fostering student independence in the process of teaching to play the piano and identifies conditions that determine the success of this process. The author draws a well-reasoned conclusion that the formation of student independence is a central problem in teaching to play the piano and a crucial condition of motivation for learning to play the piano.*

*Key words: independence, activity, creative initiative, home work, motivation for learning to play the piano.*

---

Проблема виховання самостійності учнів здавна привертала увагу багатьох відомих педагогів. Як підкреслював К. Ушинський, необхідно прагнути до того, щоб учні по можливості працювали самостійно, а вчитель лише керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал. Особливого значення ця проблема набула в сучасних умовах, коли поставлено завдання гуманізації навчального процесу, посилення його розвиваючого ефекту.

Як відомо, самостійність – це одна з якостей особистості, яка характеризується її знаннями, уміннями і навичками, ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що складаються в цій діяльності. Самостійність людини тісно пов'язана з її активністю як властивістю, що виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу й самої себе.

Що розуміється під самостійністю стосовно до занять на музичному інструменті? У цьому контексті це поняття часто трактується неоднозначно. Зокрема, деякі педагоги ототожнюють поняття "самостійність", "активність", "творчість", хоча вони й не ідентичні за своєю природою (активність учня може бути позбавлена елементів самостійності й творчості, а самостійне виконання певного учбового завдання не обов'язково виявиться творчим). Стосовно навчання гри на фортепіано самостійність може виявитися в умінні учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно прочитати нотний текст, скласти переконливу інтерпретацію; у знаходженні ефективних шляхів розучування твору, потрібних прийомів і засобів втілення художнього задуму, критичній оцінці результатів власної музично-виконавської діяльності тощо.

До питань виховання самостійності учнів, враховуючи їх важливість, у різний час зверталось багато відомих музикантів-педагогів (Л. Баренбойм, Т. Беркман, Ф. Блуменфельд, К. Ігумнов, Г. Коган, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, А. Ніколаєв, С. Савшинський, М. Фейгін, Я. Флієр, А. Хальм, Г. Ципін та інші). Накопичено значний досвід виховання самостійності учіння гри на музичному інструменті, створено школи гри на фортепіано, в основу яких тією чи іншою мірою покладено ідею розвитку самостійної навчально-виконавської діяльності учнів. Однак багато важливих питань щодо означеної проблеми залишилося поки що за межами наукового аналізу.

Звернення до практики навчання гри на фортепіано виявляє недостатню увагу багатьох учителів до розвитку самостійності учнів, що породжується, на нашу думку, кількома причинами. По-перше, скептичним ставленням учителів до можливостей учнів самим розучити й інтерпретувати музичний твір; по-друге, бажанням надати учнівському виконанню зовнішньої упорядкованості, що швидше досягається за підтримки досвідченого вчителя; по-третє, прагненням до швидкого результату, адже вчителю набагато легше навчити чомусь свого учня, ніж виховати в нього самостійність, творчу незалежність. При цьому відбувається підміна самостійної роботи учня, а отже, і його творчої ініціативи, директивними установками (зроби так), інструкціями, численними показами, зайвою деталізацією тощо. У результаті спостерігаємо недостатню самостійність багатьох випускників музичних шкіл, їхню непідготовленість до будь-якої форми активного музикування. Розбираючи новий твір, вони не звертають увагу на грамотне прочитання тексту, на виразні особливості музичної мови, не вважають за потрібне продумувати зручну аплікатуру, не вміють долати труднощі розучуваних творів, працювати над звуком і фразою, оскільки не навчені слухати себе. Після 7–8-річного навчання юні піаністи нерідко можуть зіграти лише кілька п'єс, підготовлених під керівництвом учителя; програма ця поступово забувається, і зрештою в учнів не залишається нічого від отриманої виконавської підготовки. Усе це пояснюється тим, що педагог недостатньо розвивав свідоме ставлення до учіння гри на фортепіано, навички самостійної роботи.

Означені проблеми фортепіанної педагогіки визначили завдання даної статті: розкрити теоретичні й практичні аспекти виховання самостійності учнів у процесі навчання гри на фортепіано.

Ми виходимо з того, що найголовніше завдання вчителя фортепіано – навчити учня самостійно працювати. Це стратегічне завдання, на думку Г. Нейгауза, за будь-яких умов має залишатися незмінним: "... зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі... тобто привити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й уміння добиватися цілі, які називаються зрілістю..." [6, с. 147].

Йдеться не лише про самостійну домашню роботу, коли учень представлений сам собі. Адже самостійна робота учня органічно входить до процесу оволодіння виконавськими вміннями і безпосередньо з ним пов'язана незалежно від того, здійснюється вона на самому уроці під керівництвом учителя, чи в ході виконання домашнього завдання. У процесі учіння гри на фортепіано учень самостійно долає труднощі, самостійно справляється з дедалі ускладненими завданнями, виявляє ініціативу у доборі необхідних для виконання завдання способів і прийомів. На думку Т. Беркман, чим інтенсивніше учень самостійно оволодіває певним прийомом під керівництвом учителя, тим успішніша його домашня робота [3, с. 198]. Помітний стійкий зв'язок між тим, що відбувається на уроці, і тим, що робиться в домашніх умовах. Для плідної самостійної роботи учневі необхідно зрозуміти сутність завдання, осмислити способи його виконання. Тому на самому уроці формулюються й уточнюються конкретні задачі, послідовність дій, неодмінно перевіряється, наскільки учень зрозумів завдання і способи його виконання.

Щоб самостійна робота була успішною, потрібне правильне педагогічне керування нею. Воно має полягати не тільки в тому, щоб вказувати учневі певний шлях, а й у тому, щоб спонукати і виховувати самостійне просування вперед, – писав німецький педагог А. Хальм. У який спосіб? Самими методами роботи, звернутими передусім до слуху учня; методами, використовуючи які, педагог

вчить задумуватися, розмірковувати, узагальнювати самому шукати відповіді на практичні питання (нехай незначні), вносити невеликі виконавські зміни в текст, порівнювати варіанти й обирати кращий, вирішувати практичні творчі завдання [2, с. 66].

У цьому зв'язку відомий педагог-піаніст Л. Ніколаєв писав: "У царині музичного виконавства вчитель повинен дати учневі основні загальні положення, спираючись на які останній зможе піти своїм художнім шляхом самостійно, не потребуючи допомоги" [1, с. 132]. Ця думка дуже актуальна, оскільки спостерігається перевантаження учнів частковим матеріалом, коли не вчать "загальному" і не дають можливості, спираючись на пізнані узагальнення, "піти своїм шляхом самостійно". Такі педагоги переконані в тому, що накопичення одиничного матеріалу (вивчення під їх керівництвом і вказівками музичних творів) приведе зрештою до бажаних результатів, до розвитку необхідних якостей. Однак, на думку Л. Баренбойма, в таких умовах закон діалектики про перехід кількості в якість не "спрацьовує" [1, с. 133].

Л. Ніколаєв визначив шляхи, необхідні для досягнення самостійності учня, а саме:

а) прививати учневі культуру музично-виконавського осмислення твору, що виявляється в здатності помічати подібні й відмінні риси, доводити свою думку чи інтуїтивну знахідку до ясності; навчати узагальнювати часткове і від загального йти до якихось частковостей;

б) прививати культуру тренувальної роботи, коли в будь-якому елементі технічного тренажу має виявлятися естетичне начало; навчати вмінню відмовлятися від емоційної гри і зосереджуватися на завданні, яке у даний час ставиться; усвідомлювати те, що в процесі тренування було знайдено інтуїтивно. Якість тренувальних занять визначається повною зосередженістю слуху [1, с. 134].

Виховання самостійності учнів тісно пов'язане з формуванням мотивації учіння гри на фортепіано. У даному випадку воно здійснюється в системі "урок – домашня навчальна робота – самоосвітня діяльність" (йдеться про самовиховання, самонавчання, саморозвиток у їх єдності). Кожна з цих ланок має свою специфіку. Якщо в класі вчитель здебільшого бере на себе функції організатора процесу навчання (визначає освітню мету, зміст, обсяг, види роботи, задає темп тощо), то для домашньої роботи характерна повна самостійність, відсутність безпосередньої допомоги і керівництва вчителя. Учень стикається з новими видами діяльності, які вимагають від нього більш високого рівня умінь насамперед в організації своєї діяльності. Не будучи навченим прийомам самоорганізації, він втрачає самостійність, залежить від педагога, що регулює його творчий процес. Відтак без уміння вчитися неможливе успішне оволодіння грою на фортепіано, ґрунтовне засвоєння знань і умінь. Систематична самостійна робота розвиває наполегливість у подоланні поставлених цілей, виховує в учнів волю і характер.

Отже, у процесі учіння велику роль відіграє добре організована домашня робота учня, успіх якої значною мірою залежить від цілеспрямованості уроку. Якщо педагог на уроці ставить конкретні завдання, зрозумілі учневі, пояснює і показує спосіб їх досягнення, тут же на уроці домагається часткового виконання, то й домашня робота учня буде плідною. Без систематичного виконання домашніх завдань і вдумливої самостійної роботи над творами важко розраховувати на успішне навчання учнів.

Прийнято вважати, що домашня робота пов'язана переважно з безпосередньою підготовкою до наступного уроку і дає результати за умов регулярності й системності занять. Однак за своїми дидактичними функціями домашня робота багатозначніша, що дозволяє виокремити в ній кілька взаємозумовлених функціональних ліній. Перша з них пов'язана з функцією поглиблення знань, умінь і навичок, засвоєних на уроці; друга – з формуванням загальних навчальних умінь і навичок (уміння розподіляти матеріал, контролювати свою роботу тощо); третя – з формуванням позитивного ставлення до учіння в цілому, з вихованням і розвитком особистісних якостей (стимулюванням інтересу до учіння гри на фортепіано, розвитком творчого відношення до учіння, формуванням потреби в самоосвіті тощо) [4, с. 27].

Виховуючи учнів, необхідно стимулювати їх активність, без якої неможлива справжня самостійність. Однак ці поняття не тотожні, хоча й близькі між собою: не кожна розумова активність означає самостійність. Велике значення для розвитку самостійності має максимальна зосередженість на уроках. Якщо педагог основну роботу буде брати на себе, то учні лишатимуться пасивними, їхня ініціатива не буде розвиватися. Якщо ж педагог робитиме свої пояснення так, що основна мисленнєва діяльність належатиме учневі, це сприятиме розвитку його активності. Самостійна робота повинна бути посиленою для учнів і водночас досить складною. Непосильні завдання можуть викликати в учня невпевненість у своїх можливостях, а надто легкі завдання не розвиватимуть достатньою мірою здібності учнів, оскільки їм не доведеться серйозно працювати.

Проблема самостійності учіння гри на фортепіано включає в себе формування уміння ініціативно й творчо займатися на фортепіано. "Найбільш перспективним у вихованні творчої ініціативи і самостійності учня є вступ його на шлях власної, не регламентованої ззовні інтерпретації музики. У такий спосіб відбувається інтенсивний розвиток і здібності самостійно мислити, і його вміння самостійно діяти", – підкреслював Г. Ципін [8, с. 173].

Одним із показників самостійного мислення музиканта є здатність до власної, неупередженої, незалежної від зовнішніх впливів оцінки різних музичних явищ, критичного ставлення до власної музичної діяльності. Підвищувати якість самостійної роботи – означає послідовно розвивати мислення учня і самоконтроль, привчати до подолання труднощів, самостійно справлятися з дедалі складнішими завданнями, а також виявляти ініціативу у виборі необхідних для їх виконання способів і прийомів. Важливо вчасно проконтролювати, як учень виконує поставлене завдання, вчасно вказати на помилки, заохотити ініціативу у виборі необхідних прийомів, закріпити успіхи, добитися свідомого самоконтролю. Для цього насамперед необхідний також аналіз допущених помилок, і свідоме їх виправлення при повторному виконанні. Звернення до свідомості та слухового самоконтролю – провідний метод формування в учнів музично-слухових уявлень: ясно уявити, що і як повинно звучати, а вже потім грати, а граючи, перевіряти, чи так виходить, як задумано. Тому в процесі роботи потрібно добиватися ретельного вслухування в звучання, використання точних рухів, слухового самоконтролю і негайного виправлення почутих недоліків.

Процес розвитку самостійного мислення складний і тривалий. Уміння самостійно мислити не приходить саме, воно виховується шляхом певного тренування волі й уваги. Педагог повинен скористатися природною допитливістю учня і спрямувати її, допомогти йому переходити від осмислення простих питань до розуміння більш складних.

Питання розвитку творчого мислення завжди привертало увагу музикантів-педагогів. Зокрема, Ф. Блуменфельд ніколи не вимагав від учнів наслідування і не займався педагогічною "косметикою" щодо учнівських виконавських інтерпретацій, завжди виражав невдоволення тим студентам, які виявляли творчу пасивність, боязкість нового. Подібних принципів дотримувався і К. Ігумнов, який привчав своїх вихованців знаходити у спілкуванні з ним лише відповідні точки для власних пошуків. На думку Л. Ніколаєва, завдання вчителя полягає в тому, щоб дати учневі основні положення, спираючись на які він зможе самостійно йти художніми шляхами, не потребуючи допомоги. Я. Флієр вважав, що виховання самостійності й ініціативи молодого музиканта диктує викладачеві доцільність тимчасового відходу від тої роботи, яку виконує учень, невтручання в процеси, які здійснюються в його художній свідомості [8, с. 170].

Однак самостійність і творча ініціативність повинні мати певні межі. Ті ж вчителі, які по можливості умисне ослаблюють керівництво учінням, надаючи простір особистій ініціативі учня, в потрібних випадках регламентують виконання учня конкретними вказівками, що і як потрібно зробити у творі, який розучується. Такий метод викладання, як повідомлення викладачем "готової" інформації учневі, який має лише усвідомити й засвоїти її, має багато позитивного і корисного, економить енергію і час учня.

На думку Г. Ципіна, ключовими для методики гри на фортепіано є поняття "активність мислення", "самостійність мислення", "творчість", які не тотожні за

свою внутрішню сутність [8, с. 172]. З позиції сучасної науки, основою виступає *активність мислення* людини, яке стимулює її самостійність і творчу ініціативність.

Відомі в практиці прийоми і способи активізації музичної свідомості Г. Ципін зводить до одного: прилучення учня-виконавця до уважного, неперервного вслухання у свою гру. Музикант, який уважно слухає себе, не може залишатися пасивним, внутрішньо індиферентним, емоційно й інтелектуально бездіяльним. Відтак постає завдання: навчити учня слухати себе, переживати процеси, які здійснюються в музиці. Розвиваючи здатність учня вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати різні звукові комплекси, учитель має змогу трансформувати активне мислення свого вихованця у самостійне, а на наступних етапах – у творче [8, с. 172].

Проблема активного, самостійного, творчого мислення у навчально-виконавській діяльності має два рядоположних, хоча й відмінних між собою аспекти. Перший з них пов'язаний зі способами учіння гри (як працює учень, якою мірою його учіння має творчий, пошуковий характер); другий – є конкретним результатом учіння.

Проблема самостійності учіння гри на фортепіано включає в себе формування умінь ініціативно й творчо займатися на фортепіано. Як наголошував Л. Баренбойм, "творчості навчити неможливо, але можна навчити творчо працювати". Для того, щоб навчити учня свідомо і самостійно вирішувати поставлені перед ним художні завдання, можливі такі шляхи: цілеспрямоване вправлення; самостійна робота учня на уроці; розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування завдань тощо.

"Найбільш перспективним у вихованні творчої ініціативи і самостійності учня є вступ його на шлях власної, не регламентованої ззовні інтерпретації музики. У такий спосіб відбувається інтенсивний розвиток і здібності самостійно мислити, і його вміння самостійно діяти" [8, с. 173].

Отже, проблема виховання самостійності є центральною в фортепіанній педагогіці, охоплюючи всі аспекти діяльності педагога й учнів у процесі учіння гри на фортепіано. Це, насамперед, проблема формування свідомого ставлення до музичного мистецтва, умінь правильно визначати цілі, завдання і способи роботи над музичним твором на основі глибокого вивчення авторського тексту. Успішність виховання самостійності залежить від таких умов: зацікавленості учня; його працездатності й дисциплінованості; правильно визначеного плану розвитку й навчання (відповідно до індивідуальних якостей учня); правильного добору художньо-виконавських завдань; чіткості поставлених перед учнем завдань; діагнозу причин труднощів, що виникли; точності вказівок на способи роботи. Розвиток самостійності є важливою умовою формування мотивації учіння гри на фортепіано, яку ми розглядаємо як основу педагогічного керування цим процесом.

#### Література

1. Баренбойм Л. За полвека. Очерки. Статьи. Материалы / Л. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 368 с.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию: Исследование / Л. Баренбойм. – Изд. 2-е, доп. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
3. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке / Т. Л. Беркман. – М. : Просвещение, 1964. – 220 с.
4. Вопросы музыкальной педагогики. – М. : Музыка, 1986. – Вып. 7. – 160 с.
5. Вопросы фортепианной педагогики. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 4. – 272 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
7. Очерки по методике обучения игре на фортепиано / под ред. А. Николаева. – М. : Музыка, 1965. – Вып. 2-й. – 344 с.
8. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учебное пособие / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 378.147:78

## МУЗИЧНО-СЛУХОВА АКТИВНІСТЬ У ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Сливко С. А.**

*У статті розкриваються сутність та структура музично-слухової активності у виконавській художньо-інтерпретаційній діяльності студентів мистецьких спеціальностей педагогічних вишів.*

*Ключові слова: музично-слухова активність, художня інтерпретація, студенти музичних спеціальностей.*

*В статье раскрываются суть и структура музыкально-слуховой активности в исполнительской художественно-интерпретационной деятельности студентов музыкальных специальностей педагогических вузов.*

*Ключевые слова: музыкально-слуховая активность, художественная интерпретация, студенты музыкальных специальностей.*

*The article reveals the essence and structure of musical auditory activity in artistic interpretative performance of music students at higher pedagogical educational institutions.*

*Key words: musical auditory activity, artistic interpretation, music students.*

---

Сучасна педагогічна наука зорієнтована на вирішення низки важливих питань щодо професійної підготовки фахівців різних мистецьких напрямків, пов'язаних із художньою творчістю, інтерпретацією мистецьких творів, репрезентацією творів перед слухачами. Вагоме місце у музично-професійній підготовці студентів мистецьких спеціальностей педагогічних вишів відводиться інструментально-виконавським дисциплінам. Вони залучають студентів до художньо-естетичних цінностей і музично-виконавських традицій, спрямовані на формування художньо-інтерпретаційних й технічно-виконавських умінь і навичок, забезпечують розвиток музично-слухових здібностей та реалізацію художньо-творчого потенціалу.

Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних вишів є предметом наукового розгляду ряду сучасних дослідників (Л. Гусейнова, Т. Дорошенко, О. Дрепіна, Т. Казарцева, В. Крицький, О. Лось, Т. Ляшенко, В. Онищук, О. Павленко, О. Щербініна та ін.). Як доводить аналіз наукових досліджень, важливим компонентом інструментально-виконавської підготовки є формування умінь *художньої інтерпретації* творів музичного мистецтва. У музичному виконавстві художня інтерпретація (від лат. interpretation – тлумачення, пояснення) зводиться до художнього тлумачення музичних творів різних стилів, жанрів і напрямів, до розкриття їх художньо-образного змісту засобами виконавського мистецтва.

На переконання науковців, художня інтерпретація залежить від ряду факторів: індивідуальності виконавця, його художнього і музичного досвіду, від сформованості художнього мислення, особливостей музичного сприймання, від активності музичного слуху, здатності контролювати виконавський процес тощо. Важлива роль відводиться *музично-слуховій активності*, яка у безпосередньому художньо-інтерпретаційному процесі є основою усвідомленої зосередженості уваги на художньо-сміслових елементах твору, детермінує утворення уявної художньо-інтерпретаційної версії виконання, забезпечує пошук художньо-доцільних засобів виконавського втілення та слуховий контроль музичного виконання.

**Метою статті** є розкриття сутності та структури музично-слухової активності у виконавській художньо-інтерпретаційній діяльності студентів мистецьких спеціальностей педагогічних вишів.

*Художня інтерпретація*, як стверджує В. Крицький, "є результатом складної розумової діяльності і реалізується в єдності емоційного й логічного".



Художня інтерпретація "формується в процесі осягнення твору і є результатом його розуміння", а безпосереднє виконання є матеріально-звуковим "втіленням художнього задуму інтерпретатора" [3, с. 44].

Вивчаючи процесуальну сторону художньої інтерпретації, дослідники вказують на *дві підструктури*: формування художньої інтерпретації у свідомості виконавця як ідеального уявлення та звукова реалізація ідеального уявлення у виконанні.

За твердженням В. Москаленко, основою виконавської інтерпретації є особистий виконавський образ відповідного музичного твору, що формується в уявленні інтерпретатора. Під виконанням науковець розуміє комплекс дій, спрямованих на створення комунікативної форми твору в безпосередньому звучанні [4, с. 34].

Є. Гуренко, розглядаючи процес художньої інтерпретації, виділяє дві підсистеми: створення задуму, "проекту" в свідомості інтерпретатора на основі освоєння продукту композиторської діяльності та "реалізація виконавського проекту" в музичному виконанні [2, с. 53].

*Предметом художньої інтерпретації* виступає музичний твір, який необхідно розуміти як художньо-сміслову явище зі складною інтонаційно-драматургічною організацією. Основними компонентами інтонаційно-драматургічної організації твору є музично-інтонаційні, художньо-образні та логіко-драматургічні смислові елементи.

Музично-інтонаційні елементи виражають емоційні стани і просторові відчуття, зводяться до звукозображення й передачі звукових ефектів, відтворюють риси музичних жанрів та стилів. Художньо-образні елементи "кодують" художню інформацію про музичні образи, персонажі, дії, а їх синтез знаходить своє оформлення у відносно завершених художньо-сміслових епізодах. Логіко-драматургічні смислові елементи несуть інформацію про розвиток художньо-змістовних процесів і розглядаються на рівні художньо-концептуальної цілісності музичного твору.

Зміст та структурна будова художньо-інтерпретаційної діяльності обумовлюють сутність і структуру музично-слухової активності виконавця.

З огляду на це *музично-слухова активність* розглядається нами як необхідна професійна якість художньо-інтерпретаційної музичної діяльності, яка в музично-виконавському процесі реалізується через усвідомлену зосередженість уваги на художньо-сміслових елементах музичного твору в їх взаємодії й цілісності. Це забезпечує повноцінне осягнення художньо-змістовної сутності твору, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу.

Думка про двокомпонентну структуру музично-слухової активності виконавця прослідковується в багатьох наукових дослідженнях (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз, Ю. Рагс, Г. Фрейндлінг, Г. Ципін та ін.).

На переконання Б. Асаф'єва "активність слуху" необхідна виконавцю як у процесі "пізнання музики", тобто осягнення її "музичного смислу", так і в процесі безпосереднього музичного виконання. Завдяки активності слуху виконавець здатен розпізнати всі "компоненти" музичної тканини, "охопити і оцінити "слухову даність" кожної музичної миттєвості", "почути і зрозуміти музику внутрішнім слухом, проінтонувати її в собі до відтворення", тобто осягнути художній зміст музичного твору.

У безпосередньому виконанні, за словами Б. Асаф'єва, "активність слуху" стає на заваді "механічного" озвучення окремих звуків, "інтерваліки і ритміки" музичних епізодів, репродуктивного відтворення нотного тексту за "усталеними нормами техніки". Головна спрямованість слуху – контроль музичного виконання на основі співвіднесення "ідеального внутрішньо-слухового враження" та реального виконавського звучання. Завдяки цьому виконавець здатен "оцінити "слухову даність", проаналізувати "якість виконання", з'ясувати причину звукової "розбіжності" між уявним і отриманим виконавським результатом [1, с. 234, 297–299].

Про структурність "активності" музичного слуху, що виявляється у музично-виконавській діяльності, пише Ю. Рагс. Перша структурна складова "активності"

музичного слуху безпосередньо пов'язана з процесом "чуттєво-емоційного" та "художньо-образного" пізнання музичного твору. Вона "включає і природні слухові задатки виконавця, і здатність до диференційованого сприймання окремих звукових елементів, і розуміння звукової логіки – процесів розвитку й становлення цілісності, і емоційний відгук на звучання музичного твору".

Друга структурна складова "активності" музичного слуху пов'язана з процесом звукового втілення результату пізнання. Особливої значущості набуває контролююча функція активного музичного слуху. Адже в процесі втілення слух фіксує "тонкі зміни якостей звуку", забезпечує відбір "артикуляційних прийомів і різних способів вимови", уможливорює оцінювання і корекцію музичного звучання за всіма художніми й технічними параметрами [5, с. 10–13].

До питання структурності музично-слухової активності виконавця звертається Г. Ципін. Сутність першої структурної складової полягає в зосередженості музичного слуху на "головних провідниках" музичної змістовності (мелодичній лінії, гармонічних співзвуччях, динаміці розвитку) та утворенні "яскравих, емоційно багатих і змістовних" музично-слухових уявлень про твір.

Сутність другої структурної складової музично-слухової активності зводиться до контролю і корекції безпосереднього музичного звучання. "Висока слухова активність" пов'язана з "неослабним і ретельним слуховим контролем за виконанням, що передбачає гнучку корекцію гри та недопущення механічно-моторних форм відтворення музичного матеріалу", – відмічає науковець [6, с. 38–46].

Отже, у формуванні художньо-інтерпретаційного задуму найповніше виявляється орієнтувально-контролювальна спрямованість музичного слуху, в процесі виконавської реалізації інтерпретаційного задуму – контролювально-коригувальна, що відповідає двом структурним компонентам музично-слухової активності.

Для *орієнтувально-контролювального компоненту* музично-слухової активності характерним є виокремлення художньо-сміслових елементів твору як орієнтирів для слухової зосередженості, осмислення елементів твору в узагальнених і контекстних значеннях та контроль повноти їх охоплення в художньо-образній цілісності твору. Це уможливорює художньо осмислене сприймання музичного твору як інтонаційно-драматургічної організації, глибоке проникнення в художньо-змістовну сутність музики та формування музично-слухових уявлень як основи виконавського задуму.

Характерною особливістю *контролювально-коригувального* компоненту музично-слухової активності є контроль виконавського втілення на основі співвіднесення уявного й об'єктивованого виконавського задуму, оцінювання музичного виконання за художніми і технічними характеристиками, коригування безпосереднього виконання та художнього задуму. Контролювально-коригувальна спрямованість музично-слухової активності забезпечує усвідомлений контроль доцільності засобів виконавської виразності й технічних способів втілення та виступає важливим чинником досягнення художньо й технічно досконалого виконання.

Відтак, *музично-слухова активність* є необхідною професійною якістю художньо-інтерпретаційної діяльності, яка реалізується через усвідомлену зосередженість слухової уваги на смислових елементах музичного твору, що забезпечує формування інтерпретаційної версії виконання, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату. *Структура* музично-слухової активності логічно витікає із структурної організації художньо-інтерпретаційного виконавського процесу й охоплює орієнтувально-контролювальний та контролювально-коригувальний компоненти.

#### Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс : в 2 кн. / Б. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1971. – 365 с.
2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.

3. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.

4. Москаленко В. М. Творческий аспект музыкальной интерпретации / В. М. Москаленко. – К. : Музична Україна, 1994. – 157 с.

5. Рагс Ю. Проблемы воспитания музыкального слуха / Ю. Рагс // Вопросы воспитания музыкального слуха : сб. научн. трудов / отв. ред. Л. М. Масленкова. – Л. : Изд-во ЛОЛГК, 1987. – С. 7–19.

6. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. № 2119 "Музыка и пение" / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 159.96+613.8

## ВПЛИВ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТІЛЕСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПІДЛІТКА НА ФОРМУВАННЯ ЙОГО ОБРАЗУ ТІЛА

Тіунова А. О.

*У статті акцентовано увагу на визначній ролі трансформації тілесних характеристик підлітка у формуванні його образу тіла. Встановлено значний вплив на формування образу тіла підлітка оформлення переживання ним своєї статі. Виявлено, що образ тіла підлітка є результатом інтеграції знань, уявлень і оцінок зовнішності та фізичних даних у когнітивній структурі його самосвідомості. Теоретично обґрунтовані основні чинники, що впливають на формування образу тіла в контексті впливу тілесних характеристик на самосвідомість підлітка.*

*Ключові слова: підліток, образ тіла, тілесні характеристики, самосвідомість.*

*В статье акцентировано внимание на особой роли трансформации телесных характеристик подростка в формировании его образа тела. Установлено, что значительное влияние на формирование образа тела подростка имеет оформление переживания им своего пола. Выявлено, что образ тела подростка является результатом интеграции знаний, представлений и оценок внешности, а также физических данных в когнитивной структуре его самосознания. Теоретически обоснованы основные факторы, влияющие на формирование образа тела в контексте влияния телесных характеристик на самосознание подростка.*

*Ключевые слова: подросток, образ тела, телесные характеристики, самосознание.*

*The article attention is focused on the definitive role of change in physical characteristics on the formation of body image in adolescence. It has been established that adolescents' feelings about their sex assignment have significant influence on the formation of their body image. Research shows that in adolescence a body image is a result of integration of knowledge, beliefs, and assessments pertaining to the appearance and physical characteristics in the cognitive structure of their self-awareness. The main factors in the formation of body image in the context of the influence of physical characteristics on self-awareness in adolescence have been theoretically substantiated.*

*Key words: adolescent, body image, physical characteristics, self-awareness.*

---

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Його стрижнем є становлення образу тіла, усвідомлення своєї індивідуальності і завершення психосексуальної ідентифікації. Якісні зміни, що відбуваються в тілесній, інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення тощо), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Переважна більшість дослідників погоджуються, що значні зміни в образі тіла відбуваються до 12–16 років, після чого образ тіла стабілізується. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язаних з ним переживань та інтересів.

Усе це є підставою для проведення окремого дослідження впливу трансформації тілесних характеристик на формування образу тіла підлітка, як важливої складової його самосвідомості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема взаємозв'язку між тілесними характеристиками і образом тіла вивчалася переважно зарубіжними авторами. Зокрема, Г. Роземблум та М. Льюїс досліджують співвідношення образу

тіла підлітків з фізичною привабливістю та масою тіла [20]. Р. Леренер [19] аналізує співвідношення між об'єктивними і суб'єктивними оцінками зовнішньої привабливості та самооцінкою підлітка. Т. Кеш акцентує увагу на зовнішності, тілесній самооцінці, задоволеності тілом та занепокоєності з приводу власного тіла як важливих підставах для визначення поняття образу тіла [15; 16]. А. Файнгольд вивчає питання оцінки образу тіла індивідом на основі того, наскільки значущими є для нього розбіжності між сприйняттям власних фізичних параметрів та ідеалом зовнішності [17]. Е. Соколова та А. Дорожевцев [13] розкривають вплив зовнішності підлітка на його ставлення до своєї особистості загалом.

Питання впливу тілесних характеристик на формування образу тіла вивчалось в межах ряду гендерних досліджень, де масулітність / фемінність, жіночність та мужність, а також гендерна ідентичність розкриваються як подібні поняття. Так, В. Куніцина [10; 11] досліджує роль зовнішнього вигляду у суб'єктивній значущості для підлітків різних аспектів компонентів категорій жіночності та мужності. І. Кон [8] вивчає вплив стереотипного зразку маскулітності / фемінності на оцінку підлітком власного тіла, зовнішності, поведінки та здібностей. Дослідження співвідношення тілесних характеристик та гендерної ідентичності юнаків та дівчат достатньо широко представлена у наукових працях О. Кікінежді [5; 6].

Однак малодослідженими ще залишається широкий спектр питань впливу трансформації тілесних характеристик підлітка на формування його образу тіла.

**Формулювання цілей статті.** Відповідно до зазначеного, **метою статті** є теоретичне обґрунтування впливу трансформації тілесних характеристик підлітка на формування його образу тіла.

**Виклад основного матеріалу.** Підлітків можна виділити в особливу соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру. Вікова класифікація неповнолітніх найбільше відпрацьована в розділах психології, пов'язаних з педагогікою. Весь підлітковий вік поділяється на 3 групи:

- перший підлітковий вік (12–13 років);
- другий підлітковий вік (14–15 років);
- третій підлітковий вік (16–18 років).

Особливий інтерес для нас становить другий підлітковий вік (14–15 років), саме в цей період відбувається інтенсивний фізичний і психологічний розвиток неповнолітнього. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості дітей, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження. С. Васильєв вважає основною тілесною зміною пубертату – спурт, або ростою скачок, що починається у хлопчиків в 13–15 років, а у дівчаток – в 11–13 років. Це супроводжується значною гормональною перебудовою організму. У дівчаток відбувається розвиток грудних залоз, ріст волосся на лобку і в пахвових западинах. Показником статевого дозрівання є менархе. У хлопчиків продовжується зростання статевих органів, відбувається перелом голосу, ріст волосся на тілі й обличчі, ойгархе [3, с. 31]. Певні зміни у своїй зовнішності, такі як поява рясних вугрів на обличчі, пітливості рук, зміна пропорцій тіла, страх почервоніти при сторонніх – можуть викликати болісні переживання з боку підлітка [10, с. 92]

До того ж у наш час особливо актуальними стають проблеми, пов'язані з таким явищем як акселерація підлітків. Акселерація, або акцелерація (від лат. *acceleratio* – прискорення) – це прискорення росту та розвитку дітей і підлітків порівняно з попередніми поколіннями. Явище акселерації спостерігається насамперед в економічно розвинених країнах. З огляду на це, деякі психологи та педагоги вважають, що якщо раніше підлітковим віком вважався вік від 12–13 до 16 років, то в наш час слід вважати підлітковим вік з 11 до 14–15 років.

Психологічні особливості підлітків науковці пояснювали фактом статевого дозрівання, яке є домінантою розвитку в цьому віці, вважаючи кризи неминучими, біогенетично зумовленими. Згідно з психоаналітичною теорією З. Фрейда, неминучість у підлітковому періоді внутрішніх і зовнішніх конфліктів є нормою, а випадки безконфліктного розвитку свідчать про різноманітні варіанти патологічного розвитку [9, с. 542].

Натомість у 20–30-ті роки ХХ ст. психологічна наука зосереджується на пізнанні залежності деяких особливостей самосвідомості підлітка від його соціального оточення. Так, у дослідженнях американського етнографа М. Мід (1901–1978) було доведено, що підліткова психологічна криза пов'язана не з дозріванням організму, а з особливостями соціалізації. А індивідуальні варіанти її перебігу певною мірою залежать від вроджених особливостей нервової системи [12, с. 145]. Окрім цього, на основі етнографічних досліджень американський психолог Р. Бенедикт (1887–1948) довела, що конкретні соціальні обставини життя дитини зумовлюють тривалість підліткового віку, наявність чи відсутність кризи, конфліктів, труднощів, особливості переходу від дитинства до дорослості [2, с. 272].

Багато авторів (І. Кон, Д. Каган, А. Смоліна, В. Ісаєв, М. Мдівані, В. Куніцина, Е. Соколова, Д. Пайнз, Р. Вайлі, В. Оклендер та ін.) розглядають підлітковий вік, як вік перебудови образу тіла у зв'язку із змінами організму, тіла і самосвідомості в даному віці.

Слід наголосити, що образ тіла є внутрішньою концепцією людини стосовно її власної зовнішності. Ця концепція може корелювати або не корелювати з об'єктивною реальністю. Свідомість кожної людини містить образ фізично досконалої людини, й особа неминуче порівнює власну зовнішність з цим ідеалом. Оцінка образу тіла передбачає ступінь задоволеності своїм тілом, включаючи оціночні судження про своє тіло. Згідно з дослідженнями основною підставою оцінки образу тіла є ступінь розбіжності або відповідності між сприйняттям індивідом своїх фізичних параметрів і значущих для нього ідеалів зовнішності [17, с. 192]. Людина, яка задоволена своєю зовнішністю, має позитивний образ тіла. Водночас особа змінює уявлення про власне тіло відповідно до її емоційного стану, а також реакцій інших людей.

На думку Томаса Ф. Кеша, образ тіла являє собою багатовимірний феномен, який не може обмежуватися вузьким визначенням картини власного тіла, яка сформована в уявленні індивіда [15, с. 87]. При обговоренні образу тіла слід враховувати наявність різних підстав його визначення, наприклад, за допомогою акцентування на задоволеності тілом, задоволеності його масою, задоволеності зовнішнім виглядом, оцінці свого зовнішнього вигляду, точності уявлень про розміри власного тіла, орієнтації на зовнішність, на тілесній самооцінці, занепокоєності з приводу власного тіла, на тілесній дисфорії, тілесній дисморфії, тілесній схемі, на сприйнятті власного тіла, спотворенні, порушеннях і розладах образу тіла [16, с. 466]. Аналіз сукупності таких визначень поняття "образ тіла" дозволяє розглядати його як когнітивну структуру самосвідомості, що цілком узгоджується з загальновідомою у психології концепцією самосвідомості В. Століна [14, с. 132].

Починаючи з підліткового віку, роль зовнішності у формуванні образу тіла є незаперечною. Американський психолог У. Джеймс був одним із перших, хто наголошував на існуванні взаємозв'язку між розвитком особистості підлітка та його посиленою увагою до свого тіла [4, с. 127]. Як вказує В. Куніцина, для підлітків анатомічні особливості, риси обличчя, особливості статури є більш інформативними характеристиками людини, ніж одяг та зачіска. При сприйнятті іншої людини підлітками частіше фіксуються волосся, зріст, очі, обличчя загалом. Удосконалення сприйняття даних ознак спостерігається в 13–14, і особливо – в 14–15 років, що пояснюється зростанням самосвідомості, засвоєнням соціальних норм, стереотипів, еталонів, ролей [11, с. 367].

Розглядаючи тілесний досвід в якості фундаментального конструкту для розуміння функціонування індивіда, С. Фішер вказує, що "нескінченна безліч поведінкових актів, пов'язаних з областю тілесного досвіду, підтверджує вагомий вплив тілесності. Людська особистість не може існувати окремо від своєї

соматичної складової" [18, с. 251]. Як слушно зауважує Е. Соколова, уявлення людини про власну соматичну організацію, усвідомлення нею етичного та естетичного впливу своєї зовнішності впливають на організацію її поведінки стосовно інших людей, на зміст її вчинків, а також на ставлення до своєї особистості загалом [13, с. 41].

У свою чергу І. Кон вказує, що юнаки та дівчата надають важливого значення відповідності свого зовнішнього вигляду стереотипному зразку маскулінності / фемінінності. Для підлітків, на його думку, дуже важливо відповідати еталону та критеріям привабливості, але підлітковий "ідеал" краси і "прийнятності" зовнішності часто завищений, нереалістичний. Отже, науковець робить висновки, що розвиток самосвідомості в підлітковому та юнацькому віці починається зі з'ясування якостей "наявного Я": оцінки тіла, зовнішності, поведінки, здібностей за певними критеріями, які не завжди бувають реалістичними [8, с. 267].

На думку Ч. Кожалієвої, образ тілесного "Я" зазнає остаточної зміни з 11 до 14 років і має суттєвий вплив на цілісний "образ Я". Спостерігається велика кореляція самооцінки і заклопотаності своєю зовнішністю з уявленнями про себе, оцінкою різних сторін "Я" у дівчаток; виявляється зв'язок негативної самооцінки від неприйняття свого образу тіла порівняно з хлопчиками, які чітко розділяють оцінку своєї зовнішності з інтелектуальними якостями та іншими аспектами "Я". Про це свідчить аналіз описів підлітками самих себе, в яких у хлопчиків на перших місцях стоять характеристики дій або діяльності в цілому, а у дівчаток – зовнішній вигляд [7, с. 6]. І. Кон також дотримується думки, що зовнішність відіграє значну роль у становленні самосвідомості підлітка, але більшою мірою це характерно для дівчат. При цьому деякі пасивні підлітки погоджуються зі своїми недоліками і починають відчувати себе неповноцінними. Водночас він переконаний, що саме у підлітковому віці вплив соматотипа на психіку, поведінку, становище серед однолітків і впевненість у собі є найбільш помітним [8, с. 145].

Значний вплив на формування образу тіла має оформлення переживання підлітками своєї статі. Остаточне формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період. Традиційно його розуміють як вік автономізації, набуття підлітком незалежності і переорієнтації на побудову відносин з однолітками як значущими для ідентифікаційного "Ми" [5, с. 153–158].

Безсумнівно, ці зміни спричиняють їхню емоційну оцінку підлітком і відображаються у самосвідомості, впливаючи на формування образу тіла. Саме почуття дорослості сприяє тому, щоб підліток пізнавав нові для себе типи взаємин з представниками протилежної статі. Виникає інтерес до однолітка не тільки як до особистості, але і як до представника іншої статі. Виходячи з цього, підлітку дуже важливо, як до нього ставляться інші, наскільки привабливими вважають його зовнішність, манеру спілкування, фігуру. У підлітковому віці у спілкуванні з однолітками протилежної статі відбувається засвоєння статево-рольової поведінки та апробація статевої ролі [1, с. 30]. На основі романтичних взаємин у підлітків виникає бажання ставати краще, потреба у самовдосконаленні, з'являється стимул до самовиховання.

Небагато досліджень присвячено вивченню зміни ставлення підлітків до власного тіла з плином часу. Одне з них було проведене вітчизняною дослідницею О. Кікінежді. У процесі вивчення психологічних детермінант гендерної соціалізації підлітків, вона з'ясувала, що еталонний образ сучасного чоловіка / хлопчика у хлопчиків є більш дихотомічним, маскуліним, тоді як у дівчаток – розгорнутішим та андрогінним. Усі гендерні уявлення молодших підлітків поступово змінюються до старшого підліткового віку. Образ ідеального чоловіка / хлопчика характеризується у підлітків більшою маскуліністю і співпадає із традиційними поглядами соціуму на мужність. У дівчаток еталон чоловіків / хлопчиків є ширшим, який включає рольові патерни чоловічої та жіночої статі. В образі майбутньої дружини у хлопчиків та дівчаток посилюється тенденція до феміності. Уявлення про майбутнього чоловіка у хлопчиків і надалі залишається переважно маскуліним, тоді як у дівчаток – андрогінним. Отже, реконструкція статево-рольових образів у когнітивних уявленнях підлітків з їх дорослішанням продовжується [6, с. 210–211].

Водночас Г. Роземблом та М. Льюїс дослідили співвідношення образу тіла з фізичною привабливістю та масою тіла, порівнявши відповідні показники

115 хлопців і дівчат у віці 13, 15 і 18 років. Отримані результати засвідчили, що протягом указаних періодів підліткового віку образ тіла у дівчат погіршувався, тоді як у хлопців, навпаки, покращувався. У віці 13 років, відмінності між статями не були суттєвими, але у віці 15 років розрив став доволі значним. Автори зазначають, що як результат статевого дозрівання, у дівчат спостерігалось збільшення маси тіла за рахунок накопиченням жирової маси навколо стегон. Часто це призводило до виникнення внутрішнього конфлікту, спричиненого значною відмінністю між реальним виглядом тіла дівчини та культивованим у суспільстві ідеалом стрункості. Натомість у переважній більшості хлопців незадоволення власним тілом не прогресувало з роками. Навпаки, хлопчики, які були незадоволені своїм зростом у 13 років, відчували себе більш комфортно у віці 15 років. Отже, це свідчить про те, що в період бурхливого росту багато з них почувалися достатньо добре. Зважаючи на це, автори дійшли висновку, що збільшення зросту і м'язової маси, спричинене статевим дозріванням, наблизило хлопців до культурного ідеалу, що, у свою чергу, спричинило покращення образу тіла [20, с. 55].

Переважає більшість досліджень стосовно образу тіла, які проводилися у підлітковому середовищі, свідчать про те, що саме у зв'язку зі значними фізичними змінами, які відбуваються у цей віковий період, підлітки починають контролювати власне тіло і досить часто у надто болючий спосіб. У результаті статевого дозрівання підлітки часто відчують себе незграбними і соромляться власного тіла. Дівчатка-підлітки, здається, особливо схильні до розвитку негативного образу тіла. Вони часто ігнорують інші здібності і зосереджуються лише на зовнішньому вигляді як доказі власної гідності. Наслідком цього може стати зниження самооцінки і підвищення ризику розвитку психічних розладів, у тому числі розладів харчової поведінки. На початку підліткового періоду дівчатка, швидкість розвитку тіла яких відрізняється від середньостатистичної, особливо схильні до незадоволення і низької самооцінки. Дівчата, які опереджають або, навпаки, відстають від однолітків у розвитку, перебувають у найбільш складній ситуації. Оскільки образ тіла є невід'ємною частиною самосвідомості особистості, негативний образ тіла неминуче справляє негативний вплив на всі сфери життєдіяльності.

Досліджуючи питання розвитку образу тіла, Р. Лернер запропонував парадигму під назвою "критерій згоди". Він стверджує, що кожна людина є унікальною як результат конкретної комбінації особливостей цієї людини і умов її середовища. Водночас кожна людина викликає різні реакції з боку інших, у результаті її фізичних (тобто тілобудова) і психологічних (тобто поведінка або темперамент) характеристик. Ці реакції часто є основою для подальших роздумів і дій людини. Кожна людина зазнає також свого роду тиску у вигляді очікувань з боку інших людей (батьків, однолітків, медіа). Успіх індивіда в диференційованому задоволенні цих вимог забезпечує основу для його зворотного зв'язку з навколишнім середовищем. Наприклад, підлітки, стиль одягу і зачіска яких схвалюються батьками, часто не можуть отримати схвалення з боку однолітків, або навпаки [19, с. 226].

Досить складним питанням є те, як судження підлітків щодо їх власної зовнішності корелюються з поглядами інших людей. Що може стати важливою передумовою незадоволеності власним тілом і, як наслідок, зниження самооцінки? Використовуючи дані масштабного дослідження серед підлітків, проведеного в Пенсільванії (США), Р. Лернер та його колеги не виявили істотного зв'язку між об'єктивними і суб'єктивними оцінками привабливості, а також встановили незначний зв'язок між об'єктивними рейтингами та особистісним ставленням підлітка до себе [19, с. 228]. Отже, можна припустити, що для підлітка більш важливим є те, як він себе бачить, а не те, як бачать його інші.

**Висновки.** Таким чином, дослідження впливу тілесних характеристик підлітка на формування його образу тіла дозволяє дійти висновку, що в онтогенезі кризовим періодом, у якому відбувається суттєва перебудова образу тіла, є підлітковий вік. У цей період відбувається трансформація образу тіла – руйнування старого й формування нового, в якому трансформація тілесних характеристик займає одне з провідних місць. Одночасно з усвідомленням своїх розумових і інтелектуальних здібностей, статі, віку, природних нахилів, соціального стану, сексуальної ролі, підліток формує у своїй уяві образ власного тіла й особистісне ставлення до його фізичних параметрів. Отже, образ тіла підлітка слід розглядати як



результат інтеграції знань, уявлень і оцінок зовнішності й фізичних даних у когнітивній структурі його самосвідомості. На підставі дослідження взаємозв'язку між тілесними характеристиками, самосвідомістю та формуванням образу тіла підлітка нами теоретично обґрунтовані наступні основні чинники, що впливають на формування образу тіла підлітка: 1) розвиток і зміна самосвідомості та Я-концепції; 2) розвиток і зміна організму і тіла; 3) розвиток і зміна гендерної ідентичності.

Усі вони впливають один на одного. Разом із тим можна стверджувати, що уявлення про образ тіла формуються не лише в процесі онто-, а й соціогенезу, в тому числі шляхом інтеріоризації стандартів привабливості. Тілесні характеристики підлітків, які відповідають або не відповідають стереотипам їх соціального середовища, є основою формування їх образу тіла і психосоціального розвитку.

**Перспективними напрямками подальших досліджень** вважаємо вивчення особливостей особистісного розвитку підлітків з дестабілізацією образу тіла, що об'єднує в собі як вікові зміни, відповідно до різних конституціональних типів фізичного розвитку, так і види трансформації тілесного образу, пов'язані з порушеннями сприйняття власного тіла (порушення харчової поведінки, дисморфобія, дисморфоманія), а також наявністю тілесних патологій медичної ґенези.

### Література

1. Андреева И. Н. Подросток: проблемы развития личности и взаимоотношений : метод. пособие / И. Н. Андреева. – Новополюк : НГУ, 1999. – 63 с.
2. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США / Р. Бенедикт // Антология исследований культуры. – 1997. – Т. 1. – С. 271–284.
3. Васильев С. В. Основы возрастной и конституциональной антропологии / С. В. Васильев. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 216 с.
4. Джеймс У. Научные основы психологии / Уильям Джеймс. – Минск : Харвест, 2003. – 329 с.
5. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навч. книга "Богдан", 2011. – 400 с.
6. Кікінежді О. М. Психологічні детермінанти гендерної соціалізації підлітків / О. М. Кікінежді // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 21 – С. 205–214.
7. Кожалиева Ч. Б. Особенности становления "образа Я" у умственно отсталых подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / Кожалиева Ч. Б. – М., 1995. – 16 с.
8. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с.
10. Куницына В. Н. К вопросу формирования образа своего тела у подростков / В. Н. Куницына // Вопросы психологии. – 1968. – № 1. – С. 90–99.
11. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
12. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
13. Соколова Е. Т. Исследования "образа тела" в зарубежной психологии / Е. Т. Соколова, А. Н. Дорожевец // Вестник Московского университета. – Сер. 14 "Психология". – 1985. – № 4. – С. 39–49.
14. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 284 с.
15. Cash T. F. Body Image: a handbook of theory, research, and clinical practice / T. F. Cash, T. Pruzinsky. – New York : Guilford Press, 2002. – 503 p.
16. Cash T. F. The development and validation of the Body Image Ideals Questionnaire / T. F. Cash, M. L. Szymanski // Journal of Personality Assessment. – 1995. – № 64. – P. 466–477.
17. Feingold A. Gender differences in body image are increasing / A. Feingold, R. Mazzella // Psychological Science. – 1998. – № 9. – P. 190–195.
18. Fisher S. Development and structure of the body image / S. Fisher. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1986. – 435 p.
19. Lerner R. Objective and subjective attractiveness and early adolescent adjustment / R. Lerner, J. Jovanovic // Journal of Adolescence. – 1989. – № 12. – P. 225–229.
20. Rosenblum G. D. The relations among body image, physical attractiveness and body mass in adolescence / G. D. Rosenblum, M. Lewis // Child Development. – 1999. – № 8 – P. 50–64.

УДК 372:784

## ОСНОВНІ ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ГОЛОСОВОЇ ФУНКЦІЇ

**Хоменко А. Б.**

*У статті висвітлюються деякі аспекти питання захисних механізмів голосової функції, розкривається значення явища імпедансу та прийому прикриття в процесі фонації.*

*Ключові слова: захисні механізми голосової функції, імпеданс, акустичний опір, прийом прикриття, реєстрова будова голосу.*

*В статье освещаются некоторые аспекты вопроса защитных механизмов голосовой функции, раскрывается значение явления импеданса и према прикрытия в процессе фонации.*

*Ключевые слова: защитные механизмы голосовой функции, импеданс, акустическое сопротивление, прием прикрытия, регистровое строение голоса.*

*The article highlights some aspects of defense mechanisms of the voice function and reveals the role of impedance and "covering" in phonation.*

*Key words: protective mechanisms of voice function, impedance, acoustic resistance, covering, register structure of the voice.*

---

Початок третього тисячоліття ознаменований активізацією євроінтеграційного вектору для українства як нації. Глобальні процеси сучасного цивілізаційного розвитку детермінують необхідність становлення нової парадигми освіти. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні стратегічним завданням є підвищення рівня професійної підготовки педагогічних кадрів. Актуальною стає проблема вдосконалення професійної підготовки студентів вищих учбових закладів, упровадження в зміст навчання, в практику роботи вищої школи новітніх методик викладання професійних дисциплін.

У наш час інтенсивного розвитку науки, сучасних інформаційних технологій, вокально-виконавська практика залишається одним із небагатьох видів мистецтв, яке здебільшого використовує емпіричні методи навчання без достатньої наукової бази, що призводить до суперечності між традиційними методами роботи зі студентами-вокалістами та потребами вокального виховання майбутніх педагогів-вокалістів.

У науково-методичній літературі проблема вокальної підготовки розглядається в різних аспектах, а саме: теоретичні засади методики викладання постановки голосу розроблені у працях В. Антонюк, Д. Аспелунда, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенка, В. Ємельянова, М. Микиші, В. Морозова, Г. Стулової, Р. Юссона, В. Юшманова та ін. Питання вокальної підготовки майбутніх учителів музики розкривають Ю. Юцевич, Г. Стасько, О. Шуляр, А. Менабені.

Домінуючим фактором у системі підготовки майбутнього вчителя музики є певний навчально-методичний матеріал з основ вокальної педагогіки та методики, який разом з практичною індивідуальною формою навчання співу повинен забезпечити процес засвоєння спеціальних знань і умінь. Вокальний і методичний компоненти професійного становлення майбутніх учителів музики повинні бути пов'язані єдиною метою.

Вокальна техніка академічного співу не повинна бути для майбутніх учителів "таємничим полем чудес", а співацький інструмент – "чорним ящиком", вчитися "грати" на якому кожному вокалістові, як і в минулі часи, доводиться наосліп, методом спроб і помилок [7, с. 11]. Саме тому формування інтелектуальної бази знань, умінь і навичок з точки зору біофізичного та психофізіологічного пізнання вокальної діяльності, накопичення вичерпних знань про ті чи інші вокальні "феномени", складний пошук нових парадигм мислення, – все це сприяє вихованню кваліфікованого спеціаліста.

Серед питань методико-теоретичного змісту існує декілька тем, які дуже мало висвітлюються педагогами-вокалістами на уроках постановки голосу. З'ясування цих питань визначають **актуальність цієї статті**.

**Її мета** – наголосити на надзвичайну важливість наукового пошуку в галузі вокальної науки, привернути увагу до детального вивчення окремих складних тем з теорії та методики постановки голосу, що сприятиме підвищенню ефективності вокально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів.

У вокальній педагогіці проблема захисних механізмів голосової функції була і є актуальною та пріоритетною.

Високодиференційовані тонкі структури, що анатомічно складають голосовий апарат, постійно знаходяться під загрозою ушкодження. На рівні голосових складок, у самій вузькій частині голосового органу та дихальних шляхів, вокальні м'язи звершують надзвичайно швидкі рухи, відчуваючи при цьому дуже сильний тиск та напругу. Особливо яскраво подібний стан виражений під час граничних значень частоти і сили звуку. Щоб запобігти ушкодженню голосового органу, існує одна можливість: фонація повинна звершуватися в найбільш сприятливих умовах, які залежать від способу звуковидобування самого співака. Таких умов досягають за рахунок використання єдиних і абсолютно необхідних захисних механізмів голосу, таких як: 1) зворотній імпеданс; 2) прийом закриття, або прикриття.

Створення імпедансу – зворотнього опору в надставній трубці співака – встановлення взаємозв'язаної системи коливань резонаторів та голосових складок є найважливішим акустичним механізмом у роботі голосового апарата. Він дозволяє співакові за порівняно малих затрат енергії голосових складок отримувати надзвичайно великий акустичний ефект. Постанову голосу слід розглядати як знаходження правильного взаємозв'язку між резонуючою надставною трубою та фонуючою голосовою щілиною. В процесі занять можна визначити момент, коли голос починає звучати наповнено, яскраво, сильно – це і є момент знаходження найкращої відповідності між резонаторною системою надставної трубки та джерелом звуку – голосовою щілиною. Підбір найбільш вигідного імпедансу для джерела звуку – гортані співака – складає одну з найважливіших умов постановки голосу.

Будь-який двигун призначений для створення енергії, що йде на подолання опору, який супроводжує роботу цього механізму. Це стосується певним чином і роботи "біологічних" двигунів. Адже голос являється акустичним феноменом, що створюється періодичними швидкими рухами елементів гортані – голосових складок, які перетворюють повітря, що видихається, в звук. Гортань у даному випадку грає роль біологічного двигуна. Звукова енергія до перетворення її в голос повинна подолати перешкоди у вигляді багатьох змін рельєфу резонаторної системи, які постійно відбуваються під час фонації. Сукупність усіх перепон на шляху звукової енергії складають імпеданс проходження усієї надглоткової резонаторної системи. Акустична енергія – голос, перед тим, як вийти назовні, створює на зворотньому шляху певне навантаження для ларингеального двигуна. Таке навантаження являє собою зворотній імпеданс (за Юссоном) – нормальне і необхідне для функціонування двигуна природне навантаження.

Підскладковому тиску повітря протидіють не тільки голосові складки. В порожнинах надскладкового простору залежно від їх розміру, що змінюється, від різного роду звужень та перепон по ходу звукових хвиль (від звуження входу в гортань, положення надгортанника, язика та м'якого піднебіння) утворюється надскладковий тиск, так званий акустичний опір, відомий у фізиці як імпеданс.

Термін "імпеданс" (походить від латинського *impedio* – перешкоджаю) означає комплексний опір. Акустичний імпеданс – комплексний акустичний опір середовища.

Французький учений, фоніатр Рауль Юссон виділив три типи імпедансу: сильний, слабкий, надсильний.

Сильний імпеданс вважається найдоцільнішим. Підскладковий тиск повітря і надскладковий опір майже повністю урівноважуються, внаслідок чого голосовий апарат співака не зазнає перевантажень та тривалий час залишається працездатним.

Слабкий імпеданс характеризується недостатньою роботою дихальної системи, коли голосові складки вимушені виконувати основне навантаження по звукоутворенню, що веде до швидкої втоми голосового апарату та втрати важливих характеристик звуку – красивого тембру, рівного звуковедення, природного вібрато тощо.

Надсильний імпеданс виникає за надто активному та перевантаженому диханні. При цьому майже відсутній надскладковий опір, унаслідок чого виникає крикливий форсований звук.

Наукові дослідження показали, що найкращі умови для ефективного звукоутворення виникають тоді, коли в надскладковому просторі утворюється значна протидія підскладковому струменю повітря. Тиск повітря під складками – активний опір, протидія цьому тиску у надскладковому каналі – реактивний опір, який завжди поступається активному. Якщо співвідношення активного і реактивного опорів є максимально наближеним, голосові складки працюють у найбільш сприятливому режимі.

Цей акустичний опір полегшує фазу змикання голосових складок, знімає частину навантаження з голосових м'язів у подоланні ними підскладкового тиску, дає можливість співаку найбільш ефективно використовувати голосові можливості гортані, виявити специфічні якості тембру, знижує втому в процесі співу і є причиною незначного витрачання дихання у разі правильного співацького звукоутворення.

Таким чином, створення сильного імпедансу є найважливішим акустичним механізмом у роботі голосового апарату, оскільки він дозволяє співакові отримувати надзвичайно великий акустичний ефект при порівнянню малих затратах енергії голосових складок. Виходячи з цього, постановку голосу слід розглядати як пошук правильного взаємозв'язку між резонуючою надставною трубкою та звукоутворюючою голосовою щілиною, а знаходження сильного імпедансу є однією з найважливіших умов виховання голосу.

Прикриття (або закриття) – це емпіричний прийом, який досить давно практикують співаки. Його застосування дозволяє розширити верхню межу голосового діапазону за мінімального ризику пошкодження голосової мускулатури. На думку В. Юшманова: "Загальноприйнятого розуміння того, в чому практично заключається прийом "прикриття звуку", не існує, як немає єдності і в розумінні меж його використання" [7, с. 21]. Найчастіше в методичній літературі домінує переконання, що прийом прикриття використовується тільки чоловіками в верхній частині діапазону голосу.

*Voix mixte sombre* – змішане прикрите звучання голосу – відкрило нову епоху для розвитку чоловічих голосів. Сучасний оперно-концертний стиль виконання вимагає від співаків уміння володіти повним двооктавним діапазоном рівного звучання голосу. Регістрова побудова діапазону чоловічого голосу вимагає від виконавця техніки так званого "міжрегістрового переходу", тобто, вміння поєднувати різні регістри голосу у єдину вокальну лінію без відчуття для вуха слухача регістрових порогів. Формування верхнього регістру жіночих голосів, у зв'язку з тим, що він вже має змішаний характер звучання, не потребує спеціального прийому прикриття, яким користуються чоловічі голоси. Жіночим голосам достатньо користуватися округленням для створення потрібного імпедансу та полегшення зусиль, з якими пов'язаний спів на граничному верхньому відділі діапазону голосу.

Прийом прикриття винайшов невідомий автор, або група авторів, він увійшов у практику італійських співаків – "сильних тенорів" – приблизно на початку XIX століття. До цього, в старій італійській школі, фальцетне звучання верхнього регістру голосу у чоловіків вважалось нормальним і відповідало естетиці того часу та смакам публіки. Проте вже з 1825 року з'являється техніка мікстового звучання. Першим звернув увагу на цей феномен французький тенор, оперний співак і вокальний педагог Жильбер Дюпре (1805–1896), який багато років присвятив педагогічній діяльності. Він сам оволодів цим прийомом та досконало вивчив його. Прийом прикриття інколи, в дуже рідких випадках, буває уродженою здібністю голосу. В більшості ж випадків цим прийомом оволодівають

у процесі навчання, прикладаючи багато зусиль і терпіння. "Прикриття", маючи реальну фізіологічну основу, являється також дуже важливим захисним механізмом голосу у співі, використання якого є обов'язковим для виконавця.

Для запобігання пошкодженню голосових м'язів під час співу високих тонів голосового діапазону, особливо тонів вище їх голосової природної межі, існує єдина можливість: для чоловічих голосів – здійснити перехід у фальцетний регістр, а для низьких жіночих – у головний регістр. Але фальцетний звук – недолік художнього співу. Щоб уникнути переходу в фальцетний регістр, вводиться в дію щитоперстневидний м'яз. Нахилиючи вниз і вперед щитовидний хрящ, він здійснює натягнення голосових складок і відповідно голосових м'язів. Розтягування голосових м'язів підвищує їх збудження, забезпечуючи таким чином можливість реалізації відповідей у них на надпорогові імпульси для більш високих частот і відповідно продуціювання більш високих тонів.

У вокалістів щитоперстневидний м'яз активно скорочується під час співу у головному регістрі. Скорочення щитоперстневидного м'язу нахилиє щитовидний хрящ, у зв'язку з чим переміщується донизу і вперед точка прикріплення голосової складки, натягуються вокальні м'язи і відбувається запуск ланцюгової реакції, яка формує захисний механізм прикриття.

Легкість знаходження прикритого звучання в більшості випадків залежить від середнього та нижнього відділу діапазону голосу. Якщо голос форсований, неправильно побудований у сенсі динаміки, – то прикриття здійснюється важко, і верх перебивається. Якщо звук у грудному регістрі побудований правильно, без переважанення та з яскраво вираженим високим звучанням, то під час переходу до верхнього регістру діапазону він сам починає прикриватися, тобто набуває змішаного прикритого звучання.

Тони, на яких відбувається прикриття, називають перехідними, а відповідний тоновий сектор – переходом. Спираючись на поділ тонового діапазону людського голосу за тембровою характеристикою на грудний, середній і головний (відповідно фальцетний) регістри, під час співацького голосопродуціюванні можна виділити два різних, з фізіологічної точки зору, переходи: нижньо-регістровий перехід, що відділяє грудні тони від середніх, та верхній, який відбувається з використанням прийому прикриття. У басів нижній перехід частіше знаходиться на "фа-дієз" малої октави, а верхній – на "до-дієз ре" I октави. У баритонів нижній перехід знаходиться на "фа-дієз-соль" малої октави, верхній – на "ре-мі-бемоль" I октави. У тенорів нижній перехід знаходиться на "мі-бемоль-мі" малої октави, верхній – на "фа-фа-дієз" I октави. У жіночих голосів перехідні тони займають положення на одну октаву вище.

Таким чином, сенс прикриття звуку полягає у створенні великого імпедансу в надставній трубці, який протистоїть сильному підкладковому тиску у верхньому регістрі голосу, що значно полегшує роботу голосових м'язів у процесі змішування регістрів. Співаки повинні поступово, в процесі тривалих занять, опанувати прийом прикриття для єдиної, змішаної манери роботи голосових складок на усьому діапазоні голосу.

Слід зауважити, що останнім часом вокальні педагоги дотримуються думки, що голос академічного співака повинен бути прикритий на усьому діапазоні (Д. Аспелунд, Є. Ольховський, С. Юдін, В. Юшманов). По-різному пояснюється в теорії технічний бік цього прийому. В працях Р. Юссона механізм прикриття звуку пов'язується з опусканням гортані і розширенням нижньої частини глотки у переході до верхньої частини діапазону голосу. На думку Л. Дмитрієва, прийом прикриття включає в себе особливий – змішаний режим роботи голосових складок з одночасним затемненням звуку. На практиці співаки досягають ефекту прикриття за допомогою округлення голосних або посилення звуку в головні резонатори. Різні дослідники і педагоги-практики єдині в одному – механізм прикриття звуку направлений на створення підвищеного акустичного опору в верхніх дихальних шляхах та ротоглотці.

Отже, використання єдиних і абсолютно необхідних захисних механізмів голосу, таких як зворотній імпеданс та прийом закриття, або прикриття, є

необхідною та обов'язковою умовою ефективного розвитку співацького голосу майбутніх учителів музики, адже фонація повинна звершуватися в найбільш сприятливих умовах, які залежать від способу звуковидобування самого співака. Зацікавленість теоретичними та науково-методичними питаннями вокально-виконавської культури, пошук нових парадигм мислення, накопичення інтелектуального багажу, знання біофізики та психотехніки співацького процесу переводять вокальну методику із сфери парадоксів, які неможливо пояснити, в сферу технічних завдань, що практично вирішуються.

#### Література

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол", 2007. – С. 16–18.
2. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія / Г. Є. Стасько, О. Д. Шуляр, М. Ю. Сливоцький та ін. – Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – С. 42–54; 94–98.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – С. 448–460; 523–531.
4. Максимов И. Фониатрия / И. Максимов. – М. : Медицина, 1987. – С. 153–157.
5. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва / М. Микиша. – К. : Музична Україна, 1971. – С. 49–51.
6. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навчально-методичний посібник / Ю. Є. Юцевич. – К., 1998. – С. 58–65; 120–122.
7. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы / В. И. Юшманов. – Изд. третье. – СПб. : Издательство ДЕАН, 2007. – С. 10–11; 21–29.

УДК 37.001.63

## ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У КОМПЕТЕНТНІСНОМУ ВИМІРІ

Шевчук М. О.

*У статті аналізуються поняття "проектування", "педагогічне проектування", "компетентнісний підхід". Автор зауважує, що проектування у педагогічному аспекті може виступати технологічною основою компетентнісного підходу в освіті.*

*Ключові слова: проектування, педагогічне проектування, компетентнісний підхід, компетентнісна освіта.*

*В статье анализируются понятия "проектирование", "педагогическое проектирование", "компетентностный подход". Автор акцентирует внимание на том, что проектирование в педагогическом аспекте может выступать технологической основой компетентностного подхода в образовании.*

*Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, компетентностный подход, компетентностное образование.*

*The author analyzes the notions of "design", "pedagogical design", "competence-based approach" and emphasizes that designing in a pedagogical aspect can be a technological foundation for competence-based approach in education.*

*Key words: design, pedagogical design, competence-based approach, competence-based education.*

---

**Актуальність теми.** Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних соціально-економічних змін у житті нашої держави. Саме тому останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів [23, с. 5].

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються в останні роки у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження [23, с. 13].

Очікування суспільства, спрямоване на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя. Така позиція вимагає особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства [23, с. 14].

У контексті реформування та модернізації сучасної освіти, на думку І. Малкової, особливої актуалізації набуває педагогічне проектування як ресурс (засіб, умова, механізм) зміни якості освіти [15].

Отже, **мета статті** полягає в аналізі сутності термінів "проектування", "педагогічне проектування", "компетентнісний підхід" і визначенні ролі педагогічного проектування технологічною основою компетентнісної освіти.

Проблеми проектування розглядаються в працях В. Безрукової, В. Беспалько, Д. Джонса, В. Докучаєвої, О. Заїр-Бека, У. Кілпатрика, О. Коберника, Т. Подобєдової, М. Поташника, В. Ясвіна та ін.

Для з'ясування можливостей педагогічного проектування у забезпеченні процесу формування певного набору компетентностей визначимо сутність понять "проектування" та "педагогічне проектування".

Енциклопедія освіти трактує проектування як творчу, інноваційну діяльність, яка завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [12, с. 717].

У радянському енциклопедичному словнику проектування тлумачиться як послідовно структурована діяльність з розв'язання певної проблеми, що спрямована на конкретний результат [21, с. 1061].

В. Слободчиков вважає, що проектування – це "конструювання образу та його практична реалізація у межах можливого відповідно до того, що має бути" [20, с. 62].

Н. Краля акцентує увагу на тому, що проектування – це робота з майбутнім, оскільки результатом проектування є образ нового об'єкту. Проектування спрямоване на кінцевий результат з визначенням необхідних зовнішніх та внутрішніх умов, що забезпечать конкретний результат [13, с. 14].

У працях вчених О. Заїр-Бек, Н. Дука, О. Саранова, В. Докучаєвої процес проектування розглядається як певний вид творчої діяльності, яка у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням як творча побудова й реалізація педагогічних ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи; як інноваційна педагогічна діяльність окремого педагога або цілого колективу, що відтворюється в їх педагогічних поглядах стосовно навчально-виховного процесу; як феномен, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці [9; 11; 10; 19].

Отже, поняття "проектування" в основному тлумачиться науковцями як послідовно структурована діяльність з розв'язання певної проблеми, спрямованої на конкретний результат, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну.

Застосування проектування у педагогічному процесі розширює, на думку С. Вишнякової, поле конструктивного творчого пошуку, мінімалізуючи рутинність роботи, сприяє створенню технологічних педагогічних об'єктів, у тому числі, педагогічних процесів [7].

В. Безрукова вважає, що педагогічне проектування – це "попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів" [3, с. 95].

А. М. Олешков та В. Уваров додають, що педагогічне проектування другий за моделюванням етап деталізації моделі, сутність якого полягає у доведенні її до рівня практичного використання. При чому педагогічні системи, вважають науковці, проектуються у формі кваліфікаційних характеристик, професіограм, посадових інструкцій, а педагогічні процеси – у формі розкладів, графіків контролю, міжпредметних зв'язках та поурочно-тематичному плануванні [22].

Група дослідників В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко надають перевагу тлумаченню поняття педагогічного проектування в контексті "вироснування" новітніх форм єдності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту та технологій освіти, способів і технологій педагогічної діяльності та мислення [5, с. 66].

Г. Муравйова розглядає педагогічне проектування як вид професійної діяльності вчителя, що характеризується сукупністю методів і засобів, які забезпечують передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів. Дослідниця робить акцент на тому, що проектування як вид професійної діяльності педагога передбачає осмислення освітнього процесу на основі аналізу педагогічної ситуації і вибору оптимального варіанту його реалізації [16, с. 14].

За твердженням Н. Борисової, педагогічне проектування – це діяльність, спрямована на розробку і реалізацію освітніх проектів, під якими розуміють "оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному поступі, в освітніх системах ..., у педагогічних технологіях" [6, с. 21].

І. Малкова визначає проектування викладача у дидактичному підході як його самостійну діяльність, об'єктом якої виступає педагогічний процес як цілісна



система. Змістом проектування, за словами автора, є діяльність з визначення навчальних проблем і розробки дій студентів з їх вирішення [15].

Таким чином, учені розглядають педагогічне проектування у двох площинах: як уявну розробку педагогічного процесу, і як його технологічну реалізацію для отримання конкретного результату. При цьому як перший, так і другий аспекти ґрунтуються на проблематизації навчальних ситуацій.

Для встановлення відповідності педагогічного проектування компетентнісному підходу в освіті з'ясуємо сутність компетентнісного підходу.

Вагомим напрацюванням у царині дослідження компетентнісної освіти зроблено науковцями, зокрема: Б. Авво, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Родигіна, О. Пехота, І. Черемис.

На думку Б. Авво, компетентнісний підхід в освіті покликаний подолати відстань між теорією передбачуваних дій та практикою діяльності. Він зорієнтований не на знання, а на дії (застосування знань для здійснення активних дій). Основою такого підходу стають не внутрішні зв'язки системи знань, а зв'язки між системою знань та навколишнім середовищем. Автор вважає, що компетентнісний підхід забезпечується моделями навчання у діяльності ("навчання через досвід"), тобто завдяки організації структурованого процесу засвоєння власного досвіду розв'язання реальних проблем [1].

За словами Н. Бібік, компетентнісний підхід переорієнтує процес освіти на результат у діяльнісному аспекті і забезпечує розвиток потенціалу особистості для практичного розв'язання життєвих проблем і пошуку власного "Я" у професії, соціальної структури [4, с. 48].

Практичну орієнтацію освіти у межах компетентнісного підходу підкреслює А. Андреев. Він стверджує, що подібний підхід відповідає запиту ринку праці, де цінуються не знання у чистому вигляді, а здатність виконувати певні функції, але застерігає від недооцінювання знань як наукової основи формування компетентностей [2, с. 19].

О. Пометун та І. Зимня пов'язують компетентнісний підхід в освіті з діяльнісним підходами у навчанні. Компетентнісний підхід, на думку І. Зимньої, орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (знання і вміння "на виході"). А тлумачення компетентнісного підходу пов'язані зі спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток загальної компетентності людини як інтегральної характеристики, що включає знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі [18, с. 66].

Крім того, В. Теслюк наголошує, що компетентнісний підхід прямо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки спеціаліста не тільки як професіонала своєї справи, а й виховання особистості як члена соціуму на гуманістичній основі. При цьому, крім здобуття сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, мета освіти має містити і розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття гуманістичних цінностей, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, здатності оцінювати соціальні процеси, визначати місце й роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення. Компетентнісний підхід зміщує освітні акценти з поінформованості суб'єктів навчання на уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем.

Таким чином, сьогодні компетентнісний підхід виступає засобом оновлення змісту освіти і механізмом приведення його у відповідність до європейських вимог. Конструювання нового типу освіти пов'язане з перекладом усіх основних освітніх стандартів з мови знань на мову компетентнісних вимог.

Зауважимо, що у теоретичних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів концептуальні координати компетентнісного підходу спрямовані на посилення практичної орієнтації освіти. Компетентнісна освіта забезпечує засвоєння соціокультурного досвіду не тільки через оволодіння сумою знань, а й завдяки активному відгуку на реальні особистісні та соціальні проблеми.

Отже, головною інтенцією компетентнісного підходу більшість дослідників вважає зміщення кінцевої мети освіти із зунівської тріади на компетентності під час визнання наукових знань когнітивною основою компетентнісних стандартів.

Співставимо завдання компетентнісного підходу із сутністю педагогічного проектування. Вище ми зауважили, що компетентнісний підхід спрямований на посилення практичної орієнтації освіти і пов'язаний з формуванням певного набору компетентностей, які дають змогу особистості ефективно вирішувати конкретні життєві та професійні проблеми. Компетентність, як процесуальне поняття, на думку Г. Голуб та О. Чуракової, формується і виявляється у діяльності [8]. А педагогічне проектування визначається як творча послідовно структурована діяльність з розв'язання певної проблеми, спрямованої на конкретний результат, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну. У даному контексті діяльнісний зміст проектування, вважає І. Малкова, найбільше відповідає сутності компетентнісної освіти і виступає умовою забезпечення компетентнісного навчання [15].

Таким чином, необхідність застосування проектування в умовах переходу до компетентнісної освіти обумовлена діяльнісною "природою" педагогічного проектування, зв'язком компетентності та проектування як засобу її формування [14]. У педагогічному аспекті проектування сприяє розвитку здібності передбачати, прогнозувати, орієнтує на свідомий вибір альтернатив на основі методологічних прийомів, навичок, установок та цінностей. Інакше кажучи, проектування стає саморозвитком особистості і технологічною основою компетентнісного підходу в освіті.

Як показує проведений нами теоретичний аналіз сучасних досліджень, проектування має широку сферу застосування в освіті та в найрізноманітніших галузях знань, у вивченні будь-яких предметів, підвищуючи навчальну мотивацію, розвиваючи пізнавальний інтерес, творчі здібності особистості. Усі дослідники і педагоги, які вивчають проектування і використовують його на практиці, сходяться на думці, що проектування має значні педагогічні можливості, сприяє більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу, плануванню власної навчальної діяльності, формуванню предметних і творчих вмінь і навичок у практичній діяльності. При цьому реалізація педагогічного проектування в умовах компетентнісної освіти дає змогу забезпечити оптимальну організацію педагогічного процесу і за максимальною гармонійною взаємодією його учасників побудувати процес формування особистості на активній основі через доцільну діяльність у співвідношенні з її інтересами.

Таким чином, застосування педагогічного проектування в умовах реформування освіти дає змогу зробити теоретичні знання засобом творчих пошуків і організувати ефективно формування ключових компетентностей.

### Література

1. Авво Б. В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс]: письма в emissia.offline / Б.В. Авво // Электронный научно-педагогический журнал. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>. – Название с экрана.
2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. Я. Савченко та ін. ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
6. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособ. / Н. В. Борисова. – М. : ИЦПКПС, 2000. – 146 с.

7. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
8. Голуб Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара : Изд-во ЦПО, 2003. – 147 с.
9. Докучаева В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаева. – Луганськ, 2005. – 299 с.
10. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Дука Н. А. ; Омский госуд. пед. ун-т. – Омск, 1999. – 26 с.
11. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Заир-Бек Е. С. – СПб., 1995. – 48 с.
12. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя ; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учебно-метод. пособие / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
14. Малкова И. Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 298. – С. 186–190.
15. Малкова И. Ю. Разработка образовательного проекта: возможности и ресурсы учебной работы / И. Ю. Малкова // Переход к открытому образовательному пространству. – Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2005. – С. 266–279.
16. Малкова И. Ю. Ценностные основания проектирования в высшей школе / И. Ю. Малкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 7 (70). – С. 11–13.
17. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.
18. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
19. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с.
20. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Серия "Материалы для педагогических размышлений" / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2003. – Вып. 2. – 160 с.
21. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
22. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., каф. рус. яз., каф. методики технологии и предпринимательства / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М. : Компания Спутник+, 2006. – 189 с.
23. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

---

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 821.161.1:37.011.3–051.004

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ УМІНЬ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Біденко Л. В.**

*У статті на основі теоретичного обґрунтування подано зміст понять "вміння", "когнітивні уміння", "лінгвокогнітивні уміння", представлена їх класифікація. Автором запропоновано шляхи формування лінгвокогнітивних умінь, описано типи та види вправ відповідно до етапів формування лінгвокогнітивних умінь під час аудиторної роботи майбутніх учителів російської мови.*

*Ключові слова: вміння, лінгвокогнітивні вміння, лінгвістична освіта, навчальний процес.*

*В статье на основе теоретического анализа психолого-педагогических источников раскрыто содержание понятия "умение", "когнитивные умения" "лингвокогнитивные умения", подана их классификация. Автором предложены пути формирования лингвокогнитивных умений будущих учителей русского языка, описаны типы и виды упражнений, используемых в аудиторной работе.*

*Ключевые слова: умения, лингвокогнитивные умения, информационные технологии, лингвистическое образование, учебный процесс.*

*On the basis of theoretical substantiation the article reveals the contents of the notions of "skills", "cognitive skills", "linguo-cognitive skills", and presents a classification of them. The author suggests ways of linguo-cognitive skills formation, describes types and kinds of classroom exercises according to the stages in linguo-cognitive skills formation in future Russian language teachers.*

*Key words: skills, linguocognitive skills, linguistic education, educational process.*

---

**Постановка проблеми.** Сучасні інформаційні технології зумовлюють нові можливості розвитку вищої педагогічної освіти й висувають відповідні вимоги до рівня професійної підготовки та інтелектуальних здібностей майбутніх учителів. У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" зазначено, що головними завданнями підготовки нового покоління педагогічних кадрів є підвищення їхньої загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає запитам суспільства. Належна підготовка фахівців передбачає оволодіння глибокими теоретичними знаннями, формування лінгвокогнітивних умінь, здатність до саморозвитку й самовдосконалення, тобто набуття професійної компетентності. Одним із основних шляхів підвищення якості освіти вчителя російської мови є широке впровадження інноваційних технологій навчання, серед яких важливе місце посідають інформаційні технології (ІТ).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз наукових джерел вітчизняної та зарубіжної дидактики й лінгводидактики засвідчує, що в теорії та практиці вищої школи накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів-русистів за допомогою ІТ: описано шляхи формування мовної особистості (Є. П. Голобородько, Ю. М. Караулов, В. В. Олексенко, О. М. Семенов та ін.); розглянуто структуру професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя-словесника (Л. В. Давидюк, Г. О. Михайловська, М. І. Пентилюк, В. І. Статівка та ін.); з'ясовано можливості застосування ІТ у професійній філологічній освіті (О. М. Горошкіна, В. І. Жолкевський, Л. В. Струганець та ін.); теоретично обґрунтовано та розроблено засоби навчання на основі комп'ютерної техніки (А. В. Гуржій, М. І. Жалдак, В. В. Лапинський та ін.).

Численні праці переконують, що дослідження ефективного застосування ІТ у системі вищої педагогічної освіти належить до одного із пріоритетних напрямів. Проте у вітчизняній методиці відсутні наукові праці, у яких теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування лінгвокогнітивних умінь майбутніх учителів російської мови засобами ІТ.

**Мета статті** – описати шляхи формування лінгвокогнітивних умінь майбутніх учителів російської мови засобами інформаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Опис шляхів формування лінгвокогнітивних умінь неможливий без теоретичного обґрунтування понять "уміння", "лінгвокогнітивні уміння", тому звернемося до наукових праць психологів, дидактів та лінгводидактів і визначимо, як науковці трактують зміст поняття "уміння" і що розуміють під лінгвокогнітивними вміннями.

На підставі аналізу праць психологів та педагогів з цього питання слід зазначити, що науковці не дійшли єдиного підходу до трактування поняття "вміння". Аналіз наукових джерел дозволив виокремити три *найбільш поширені точки зору*: 1) *вміння виникають на основі відпрацювання системи навичок* (С. С. Антонченко, Б. С. Братусь, К. К. Платонов та ін.); 2) *навички розглядають як систему вмінь, а вміння вважають чимось більш елементарним, ніж навички* (Є. М. Кабанова-Меллер, О. М. Левінов та ін.); 3) *уміння – дія, що не досягла найвищого ступеня сформованості, здійснюється під контролем свідомості* (І. Я. Лернер, Є. П. Ільїн).

На думку Д. С. Горбатова [4, с. 17], всі підходи мають право на існування. Проблема полягає в тому, що одні дослідники пов'язують поняття "вміння" з поведінкою на рівні діяльності, інші – з виконанням дій, які входять у діяльність на правах самостійних одиниць, або – з оволодінням окремими допоміжними операціями у межах деякої дії. Учений пропонує розглядати існуючі підходи з позиції теорії діяльності й не протиставляти їх, а вважати такими, що взаємодоповнюють один одного.

Ураховуючи погляди науковців та зауваження Д. С. Горбатова, ми дійшли висновку, що вміння – це володіння певними діями, які формуються на основі знань у процесі діяльності та характеризуються усвідомленістю, цілеспрямованістю, поєднанням розумових і практичних дій.

Проаналізувавши зміст поняття "вміння", з'ясуємо зміст та обсяг понять когнітивні та лінгвокогнітивні вміння.

Поняття "когнітивний", на думку В. А. Маслової, є синонімом слів пізнавальний, інтелектуальний, а процеси, пов'язані із знаннями та інформацією, називає когнітивними, або когніцією [7, с. 6]. Науковець переконливо доводить, що мова, її функціонування є різновидом когнітивної діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджуються через мовні явища.

Український дослідник О. В. Мельничук вважає когніцію пізнавальною діяльністю, спрямованою на вміння орієнтуватися в навколишньому світі на основі отриманих знань [8, с. 3].

А. М. Баранов зазначає, що когніція є взаємодією систем сприйняття, репрезентації і продукування інформації [3, с. 17]. Вивчення мови, як стверджує науковець, – це опосередкований шлях дослідження пізнання, оскільки когнітивні та мовні структури перебувають у певних співвідношеннях.

Виходячи із вищезазначеного, ми будемо визначати когнітивні вміння як такі, що пов'язані з процесами пізнання, а саме, з набуттям, засвоєнням, опрацюванням, зберіганням інформації, що надходить до людини різними каналами, перекладом знань, логічним їх виведенням та прийняттям відповідних рішень.

Згідно положень когнітивної психології [1, с. 137], *когнітивні вміння* поділяються на чотири групи: базові (визначають когнітивні здібності особистості); методологічні (регламентують підхід до пізнання); загальні (виконують організаційні, забезпечувальні й виконавчі функції у процесі розуміння, запам'ятовування і зберігання нової інформації); предметні когнітивні вміння, специфічні для певного напрямку діяльності (базуються на розвинених базових, методологічних і загальних вміннях).

Лінгводидакти [9, с. 58] називають предметні когнітивні вміння когнітивно-комунікативними, пояснюючи це тим, що когнітивні вміння не можуть існувати опосередковано, без проєкції на процес комунікації. Найбільш широкий погляд на

сутність когнітивно-комунікативних умінь висвітлено у праці І. О. Шеїної [10, с. 48], яка пропонує трактувати це поняття, як сукупність: 1) умінь, що пов'язані з виокремленням і повідомленням інформації; 2) умінь, пов'язаних з аналізом і оцінкою інформації; 3) комунікативними стратегіями як результатом сприйняття певних рішень під час аналізу й оцінки інформації. Подібну точку зору висловлює І. В. Забродіна [5, с. 67]. Науковець визначає предметні когнітивні вміння як такі, що передбачають роботу з різними видами інформації у процесі здобуття знань.

Отже, виходячи із вищезазначеного, можна стверджувати, що когнітивні вміння трактуються науковцями, як: 1) здатність індивіда виконувати мисленнєві операції (аналізувати, синтезувати, діагностувати явища); 2) уміння самостійно здобувати знання; 3) працювати із різними видами інформації під час засвоєння знань.

Ми вважаємо, що предметні когнітивні вміння, які формуються під час засвоєння знань про систему мови, доречно називати лінгвокогнітивними.

Таким чином, у галузі філологічної (лінгвістичної) освіти лінгвокогнітивні вміння є базовими вміннями, які забезпечують продуктивне засвоєння мовної системи та спрямовані на становлення мовної особистості майбутнього філолога.

В основу класифікації лінгвокогнітивних умінь нами покладено етапи оволодіння знаннями. На першому етапі, етапі сприйняття та розуміння інформації, формуються такі групи умінь: виокремлювати суттєві ознаки видових понять, виділяти ключові слова і поняття в тексті, що сприймається на слух або візуально, моделювати мовні та позамовні дефініції понять, підвищувати інформаційну насиченість тексту через скорочення мовленнєвої площини, аналізувати мовні явища (виділяти головне та визначати тотожні і протилежні ознаки), класифікувати мовні явища за встановленими критеріями, узагальнювати, роботи висновки на основі спостережень за мовними ознаками. На другому етапі, етапі запам'ятовування та відтворення інформації, формуються такі групи: уміння створювати таблиці, опорні конспекти і схеми-відповіді на основі теоретичного тексту, користуватися поданими схематичними засобами, відтворювати опорні групи мовних одиниць на основі поданих схем, таблиць, опорних конспектів; здійснювати мисленнєві операції з мовними одиницями; використовувати теоретичну інформацію як основу для розв'язання практичних завдань; застосовувати таблиці і схеми для вирішення певного лінгвістичного завдання.

На третьому етапі – етапі застосування знань на практиці – доцільним є формування такої групи умінь: будувати дефініції мовних понять, створювати описові характеристики, порівнювати, класифікувати; залучати у власну розгорнуту відповідь фрагменти тексту, вибудованого на основі схем, таблиць, опорних конспектів; будувати зв'язний науковий текст на основі даних опор і без них; розподіляти процеси вирішення завдань на етапи: використовувати запропоновані способи інтелектуальної діяльності, створювати власні алгоритми, відкривати нові аспекти у практиці, що поглиблюють теоретичне знання.

Для формування лінгвокогнітивних умінь ми створили систему вправ. На думку Т. О. Ладигенської, "... про систему вправ можна говорити лише у тому випадку, коли кожна із проведених робіт виконує свою роль у формуванні умінь, коли усі вправи цілеспрямовані, а кожна наступна спирається на попередню і підіймає суб'єктів навчання на новий рівень оволодіння вміннями" [6, с. 47]. Ми поділяємо думку науковця і вважаємо, що створений нами комплекс вправ можна назвати системою, оскільки вона вибудована відповідно до етапів засвоєння знань, а кожна наступна вправа є більш складною і базується на вміннях, сформованих завдяки попереднім вправам. Увесь комплекс вправ є цілісним і охоплює формування всіх зазначених лінгвокогнітивних умінь. Система вправ представлена комплексом аналітико-синтетичних вправ, що пов'язані з аналізом текстового матеріалу; трансформувальних, спрямованих на удосконалення умінь студентів відтворювати мовні одиниці в структурі усних і письмових висловлювань; мовленнєвих, які забезпечують залучення студентів до активної комунікативної діяльності; комбінованих вправ, націлених на розв'язання кількох дидактичних завдань: аналіз, трансформація і створення власних висловлювань.

Наведемо приклад аналітико-синтетичних вправ.

Вправа 1. Проаналізуйте текст "Комбинаторные изменения звуков речи", который размещен на экране. Ответьте на вопросы: Зависит ли произношение

звука от его позиции в слове? Каковы причины комбинаторных изменений звуков речи? Каковы механизмы прогрессивных и регрессивных комбинаторных изменений звуков. 2. Сделайте вывод о причинах возникновения комбинаторных изменений.

Вправа. На слайде представлена работа студентки первого курса. 1. Изучите материалы слайда. 2. Исправьте ошибки. 3. На основе исправленной схемы составьте текст на тему "Позиционные изменения".

Прикладами трансформувальних вправ можуть бути такі:

Вправа. 1. Используя материалы таблицы, постройте научный текст на тему: "Функции языка". 2. Уточните, какая из функций языка является доминирующей. 3. Докажите свою точку зрения.

Вправа. 1. Прочитайте задание, размещенное на слайде. 2. Постройте алгоритм выполнения задания.

Мовні вправи мають такий вигляд: Вправа. 1. Рассмотрите таблицу "Структурные компоненты систем языка". 2. Запомните, какие уровни языковой системы выделяют в языкознании, какие языковые единицы соответствуют этим уровням. 3. Подготовьте развернутое сообщение на предложенную тему.

Прикладами комбінованих вправ можуть бути наступні вправи: Вправа. 1. Проанализируйте таблицу "Комбинаторные изменения звуков. Аккомодация". 2. Затранскрибируйте предложенные слова. 3. Выделите слова, в которых происходят комбинаторные изменения звуков. 4. Поясните условия аккомодации звуков русского языка: *соло, соль, люк, лук, лес, лось, Леня, мяч, осень, эти, весь, вес*.

Вправа. 1. Используя материалы таблицы, постройте научный текст на тему: "Функции языка". 2. Уточните, какая из функций языка является доминирующей. 3. Докажите свою точку зрения.

Зауважимо, що у навчальному процесі лінгвокогнітивні вміння переважно є одночасно і мовними вміннями, але існують вміння суто мовного характеру, наприклад: описати артикуляцію звука, пояснити, які фонетичні процеси відбуваються у словах та ін., проте навіть суто мовні вміння базуються на когнітивних вміннях. Наприклад, описати артикуляцію звука можна лише виокремивши диференційні ознаки та виклавши інформацію у тій послідовності, що відповідає описаній характеристиці. Отже, можна говорити лише про домінування мовної бази в когнітивних процесах.

Запропонована методика формування лінгвокогнітивних умінь сприятиме ефективному їх формуванню та може бути застосована у процесі навчання російської мови майбутніми вчителями.

### Література

1. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы : учебник для студентов вузов / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Д. : ДОУ, 2002. – 504 с.
2. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 78 с.
3. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М. : Эдиториал, 2001. – 358 с.
4. Горбатов Д. С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий / Д. С. Горбатов // Педагогіка. – 1994. – № 2. – С. 15–19.
5. Забродина И. В. Формирование когнитивно-коммуникативных умений у учащихся подросткового возраста (на примере гуманитарных дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук / Забродина И. В. – Челябинск, 1996. – 178 с.
6. Ладыженская Т. А. Исследование по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 168 с.
7. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособ. / В. А. Маслова. – М. : Тетра Систем, 2005. – 256 с.
8. Мельничук О. В. Особливості вербалізації концепту madness в анліїськомовній картині світу [Електронний ресурс] / О. В. Мельничук. – Режим доступу: <http://www.cofcontact.com>. – Назва з екрана. – Мова укр.
9. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
10. Шеина И. М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Шеина И. М. – М., 2009. – 50 с.

УДК 371.32:821.161.2.09

## **ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО В АСПЕКТІ ЙОГО МИСТЕЦЬКОГО ФЕНОМЕНУ**

**Бронзенко Т. А.**

*У статті охарактеризовано науково-методичні підходи у вивченні життєпису письменника, розглянуто ефективні методи та прийоми, які допомагають наблизити учнів до розуміння особистості автора, його внутрішньої організації. Автором розроблено методичні принципи вивчення біографії письменника М. Коцюбинського в аспекті його мистецького феномену.*

*Ключові слова: життєпис, методи, прийоми вивчення біографії, методичні принципи, феномен.*

*В статье охарактеризованы научно-методические подходы в изучении жизнеописания писателя, рассмотрены методы и приёмы, которые помогают приблизить учеников к пониманию личности автора, его внутренней организации. Автором разработаны методические принципы изучения биографии писателя М. Коцюбинского в аспекте его художественного феномена.*

*Ключевые слова: жизнеописание, методы, приемы изучения биографии, методические принципы, феномен.*

*The article describes scientific methodological approaches in the study of a writer's biography and effective methods and techniques that facilitate students' understanding of a writer's personality, his or her internal organization. The author of the article has worked out methodological principles of studying the biography of M. Kotsyubynskyi from the aspect of his artistic phenomenon.*

*Key words: biography, methods, techniques of studying biography, methodological principles, phenomenon.*

---

Біографія письменника, як правило, є ключем до його творчості. Адже література – результат сублімації переживань художника слова, утілених у мистецьких образах. Слушною є думка вченого Г. Сивоконя, котрий радить розглядати твори "у зв'язку з особою творця, вивчати літературу як текстобіографію твору і творчості" [12, с. 29]. А на думку В. Маранцмана, уроки з вивчення життєпису автора є своєрідною психологічною та естетичною підготовкою до вивчення художнього тексту [9]. На це ж указував і вітчизняний методист Є. Пасічник, який зазначав, що в житті й діяльності майстра слова знаходиться коментар до його творів [10, с. 186].

Крім того, життєпис письменника – це й можливість збагнути його епоху, час життя, адже більшість митців були ще й активними громадськими діячами. У шкільній практиці спостерігається одноманітність у вивченні життєвого й творчого шляху митця, що призводить до зниження інтересу учнів до вивчення предмету. Слід уникати стандартної схеми, у якій би біографія письменника окреслювалася хронологічними рамками: народився, жив, писав, помер. Часто в учнів формується стереотипність у сприйнятті майстрів слова: "геніальний, талановитий, гордість нашої літератури, боровся за незалежність України, протестував проти тиранії та насильства" тощо. Звісно, ці формулювання є засобом характеристики письменника, однак, раз у раз повторюючись, вони втрачають свій зміст. Отож на вчителя словесності покладається велика відповідальність – максимально наблизити учнів до розуміння особистості автора, зокрема, його характеру, уподобань, життєвого й творчого кредо; аби кожен письменник в уявленнях дітей поставав з індивідуальною та неповторною внутрішньою організацією.

Важливими, на наш погляд, видаються такі аспекти: середовище, оточення, епоха, у яку жив письменник, авторська оцінка знакових подій сучасності, морально-етична позиція митця, його ідейно-естетичний ідеал.



Слушною, на нашу думку, є думка Б. Степанишина, який радить кожний урок вивчення біографії розпочинати з інтриги, викликаючи тим самим інтерес до постаті, про яку йтиметься [14, с. 182].

Вивчення біографії митця на уроках літератури було предметом дослідження вчених: І. Каплан, В. Дробота, Б. Степанишина, Є. Пасічника, Н. Волошиної, Г. Токмань, Л. Мірошниченко, Ю. Ковбасенка, А. Лісовського, С. Жили; методистів-практиків О. Демчука, Л. Овдійчук, С. Кравчук, Н. Супринової, В. Андрусенко, Н. Фіщенко, С. Привалової, В. Захарової, яким належать розробки з вивчення життєвого та творчого шляху українських письменників і відповідні методичні узагальнення.

Незважаючи на значну кількість науково-методичних розвідок, у шкільній практиці спостерігається одноманітність у вивченні життєпису художника слова.

**Мета статті** – розробити методичні принципи вивчення біографії письменника М. Коцюбинського в аспекті його мистецького феномену. Це сприятиме, по-перше, розвитку інтересу учнів до особистості автора, а по-друге, викликати інтерес і до його творчості. А це можливо за таких умов: відбір біографічного матеріалу, який викликав би емоційний відгук, діалогічність у спілкуванні між учителем та дітьми, використання індивідуальної самостійної та групової форми роботи, інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Виокремимо ефективні, на нашу думку, засоби та прийоми. Так, О. Демчук, заслужений учитель України, пропонує в ході вивчення біографії письменника проводити зв'язок із сучасними реаліями, застосовувати літературні карти, у яких позначено ті місця, які пов'язані з творчістю майстра слова, демонструвати фото із сімейного архіву, використовувати епістолярну спадщину тощо [5].

Методично доцільним є використання суміжних родів мистецтва (С. Жила). Так, під час вивчення життєпису М. Коцюбинського неможливо не згадати про живопис художників-імпресіоністів, що значно наблизить учнів до розуміння творів письменника.

Л. Овдійчук [2] розробила таблицю "Естетичні уподобання українських письменників", яка передбачає комплексну взаємодію мистецтв і створення на уроці естетичного середовища за допомогою улюблених мистецьких творів письменника, фотопортретів, ілюстрацій чи речей, які відтворюють чи символізують духовний світ митця. Систематизований матеріал можна використовувати як на етапі сприймання й засвоєння нового матеріалу, так і на етапі узагальнення й систематизації вивченого.

Імпонує думка Г. Токмань, котра пропонує на етапі вивчення біографії майстра слова застосовувати так звані "екзистенційний діалог, який учитель провів з уявленим ним письменником. Педагог розповідає про свою першу зустріч з творами митця, про своє відкриття фактів його біографії, особистісні відгуки на них" [15, с. 123].

На думку Г. Винокура, у діяльності людини є прояв "особливої життєвої манери". Він зауважує, що для біографії не настільки істотно, що робить і що відчуває особистість, набагато важливіше те, як вона це робить – її вчинок, жест, поведінка [3, с. 22].

О. Родіонова під час вивчення біографії письменника пропонує застосовувати краєзнавчий підхід. Це, на її думку, дозволяє показати зв'язок художника слова з тим чи іншим краєм, створює живий образ автора, зацікавлює учня його творчістю, знайомить із фактами матеріальної та духовної культури рідного краю, його історії, що сприяє моральному вихованню школярів, виховує духовно розвинену особистість, здатну до творчої діяльності, формує гуманістичний світогляд, національну самосвідомість [11].

Уявлення про письменницьку біографію як історико-культурний феномен отримало всебічне осмислення в працях Ю. Лотмана. Одним із головних факторів, що, на думку науковця, впливають на складний процес формування біографії письменника, слід уважати залежність останньої від так званих "культурних кодів" епохи [8].

Одне з чільних місць в історії української літератури посідає великий письменник-гуманіст Михайло Михайлович Коцюбинський.

Т. Андрійчук у дисертаційному дослідженні розглядає прозаїка як надзвичайно цікавий феномен у вітчизняній культурі. У його особі дослідниця бачить

одного з перших європейців в українській літературі, що спромігся як своїм художнім рівнем, так і глибиною осягнення гранично-смислових проблем людського існування підняти її на рівень модерної європейської літератури, продовжуючи при цьому основні традиції української філософської думки [1, с. 5].

Якщо проаналізувати обсяг творчої спадщини М. Коцюбинського, то автор написав порівняно небагато. Однак йому вдалося подолати провінційність в українській літературі, розірвати із селянською тематикою та вийти на значно ширші тематичні обрії. Тож він є новатором не лише в техніці та манері письма, а й у змістовому плані.

Знання Коцюбинським дев'ятох європейських мов сприяло еволюції письменника: під впливом багатьох митців світової літератури автор виробляв власний стиль. У листі до В. Гнатюка М. Коцюбинський пише: "... Знаєте, дорогий добродію, коли я читаю гарного автора (а в мене є любими – от-як Гамсун, Шніцлер, Лі, Ахо, Гарборг, Від, Стріндберг, Метерлінк) – мені не хочеться писати, бо я знаю, що ніколи не досягну того, що досягли, що зробили ці таланти..." [6, с. 309].

Знався письменник на музичному й театральному мистецтві, студіював психологію, етнографію та етнологію, цікавився політекономією, історією, медициною, журналістикою.

Про особливий естетизм та феномен сонцепоклоніння митця вказував В. Лесик. Він пише, що М. Коцюбинський – це людина "високої духовної культури, інтелігент-демократ... він має розвинене естетичне почуття, добре розуміє красу й велич природи – сонця, землі, неба й симфонії поля" [4].

У житті кожного письменника є події, які вплинули на формування світогляду та літературно-мистецької творчості митця. Завдання вчителя – фіксувати увагу учнів саме на таких біографічних фактах. Оскільки дріб'язкові та несуттєві відомості лише спростять постать художника слова. Із цього приводу О. Демчук у книзі "Життєпис письменника (конспекти нестандартних уроків)" зазначав: "Щоб зацікавити школяра, йому потрібно пропонувати не реєстр великої кількості подій, а в нарисовій формі – літературно-психологічний портрет письменника [...]. Слід менше уваги приділяти датам, назвам, другорядній інформації, а більше – цікавим епізодам з його життя, до того ж епізодів з підтекстним зверненням до почуттів учнів" [5]. А Ю. Лотман у статті "Біографія – живе обличчя" писав: "... за читацьким інтересом до біографії завжди стоїть потреба побачити красиву і багату людську особистість" [7, с. 230].

Тож спробуємо виокремити знакові, на наш погляд, події в житті М. Коцюбинського. У своєму виборі ми керувалися насамперед такими аспектами: духовне життя особистості, взаємодія з соціальним середовищем, коло спілкування та його вплив на творчу діяльність майстра.

Учням можна запропонувати заповнити таблицю: у першій колонці записувати подію, а в другій – її вплив на формування світогляду письменника, його творчості та стильової манери.

1. Зустріч 1890 року із І. Франком у Львові, який став для М. Коцюбинського взірцем та наставником у літературній діяльності. Про значний вплив Каменяра на письменника свідчить епістолярна спадщина.

2. Знайомство та одруження з Вірою Дейшею, яка стала для М. Коцюбинського справжнім другом, помічником і порадиником. Саме дружина була першим читачем творів чоловіка.

3. Подорож М. Коцюбинського на могилу Т. Шевченка. Свої враження від цієї подорожі він виклав у нарисі "Шевченкова могила".

4. Поїздка на відкриття в 1903 року пам'ятника І. Котляревському в Полтаві, де автор виголосив промову та зустрівся з Панасом Мирним, М. Старицьким, Лесею Українкою, В. Стефаніком, Оленою Пчілкою.

5. Участь у нелегальному громадсько-політичному товаристві "Братство тарасівців", у програмі якого була покладена ідея українського національного відродження.

6. Робота письменника в Бессарабії, а потім у Криму в складі філоксерної комісії, що позначилося на розширенні тематики його творчості.

7. Знайомство під час лікування в Італії з Максимом Горьким. Останні роки життя М. Коцюбинського позначені приятелюванням з російським письменником.

"Людяність, краса, народ, Україна, – писав М. Горький, – це улюблені теми розмов Коцюбинського, вони завжди були з ним, як серце, мозок і славні ласкаві очі" [13]. Саме за сприяння М. Горького видавництво "Знание" випустило тритомне зібрання творів М. Коцюбинського російською мовою.

8. Стосунки з Олександром Аплаксіною. Великий Сонцепоклонник називав цю жінку "своєю Беатріче". Упродовж восьми років митець пристрасно кохав Олександру Аплаксіну, молодшу за нього на шістнадцять років.

9. Організація в місті Чернігові "літературних субот", які відвідували письменники-початківці. Для П. Тичини, Е. Блакитного, А. Казки, О. Саєнка М. Коцюбинський став "хрещеним батьком" у літературі.

10. Поїздка 1911 року в Карпати. Спостереження й враження від подорожі були покладені в основу повісті "Тіні забутих предків".

Назвемо ефективні, на наш погляд, форми й прийоми викладення біографічного матеріалу під час вивчення життєпису М. Коцюбинського.

Розпочати урок варто з цікавих і захопливих спогадів сучасників про майстра слова. Розповідь можна супроводжувати уривками із кінофільмів, присвячених життю письменника ("Правда" (1957), "Михайло Коцюбинський" (1958), "Родина Коцюбинських" (1970)).

Або ж пригадати мовний феномен автора. Адже М. Коцюбинський народився в російськомовній родині, а українською заговорив випадково. Тож цей факт овіяний містичністю та загадковістю.

На цьому етапі важливо включати учнів у діалогічне спілкування. Це дозволить старшокласнику відчутти себе рівноправним партнером учителя.

Доцільно, на нашу думку, використовувати й фрагментарні заочні екскурсії у Вінницю, Сімеїз, Чернігів, у літературно-меморіальні музеї М. Коцюбинського, що допоможуть відтворити ті життєві умови, у яких творив митець. Тут варто використовувати інформаційно-комунікаційні технології, зокрема мультимедійну презентацію, яка є потужним засобом підвищення продуктивності навчального процесу.

Можна запропонувати учням об'єднатися в групи та дослідити на основі цитат-спогадів сучасників, уривків із листів (це створює ефект присутності автора, розкриває світ його почуттів та думок) здібності, захоплення М. Коцюбинського, його погляди, риси характеру, діяльність митця тощо. Виконуючи роботу в малих групах, школярі набувають досвіду співробітництва, включаються в колективну діяльність, у ході якої реалізується особистісно-діяльнісний підхід.

Як підсумкове завдання пропонуємо учням заповнити таблицю (подаємо орієнтовну відповідь).

Прізвище письменника	<i>Коцюбинський</i>
Слово, із яким у вас асоціюється постать автора	<i>Сонцепоклонник</i>
Два слова, що описують риси характеру письменника	<i>Вимогливий, вразливий</i>
Три словосполучення, які окреслюють громадську діяльність митця	<i>"Братство тарасівців", товариство "Просвіта", "літературні суботи"</i>
Чотири прізвища українських письменників, які мали потужний вплив на формування світогляду автора та його стильову манеру	<i>Т. Шевченко, І. Франко, І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний</i>
П'ять-шість прізвищ зарубіжних письменників, які мали потужний вплив на формування світогляду автора та його стильову манеру	<i>Гі де Мопассан, К. Гамсун, М. Метерлінк, Е. Золя, М. Горький, А. Чехов</i>
Речення (два-три), що виражають знакові події в житті письменника	<i>Відкриття пам'ятника І. Котляревському в Полтаві. Знайомство з Максимом Горьким. Поїздка 1911 року в Карпати.</i>
Одне речення, що характеризує творчість митця	<i>Основоположник новітньої прози.</i>

Рекомендуємо такі варіанти творчого домашнього завдання: за допомогою прийому фітодизайну створити композицію, яка б розкривала внутрішній світ М. Коцюбинського; скласти вікторину за біографією автора; дібрати афоризми, які б найповніше розкривали феномен митця; укласти добірку висловлювань "М. Коцюбинський в оцінці критиків" тощо.

Отже, удосконалюючи форми та прийоми вивчення біографії письменника, відкидаючи моралізаторство та ідеологічні мовні кліше, учителі-словесники зможуть наблизити учнів до осмислення творчої постаті майстра, його індивідуальної внутрішньої організації.

### Література

1. Андрійчук Т. В. Гуманістично-екзистенціальні мотиви в творчості М. Коцюбинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 "Історія філософії" / Андрійчук Т. В. ; Київський університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 1993. – 18 с.
2. Вивчення біографії письменника в школі (конспекти нестандартних уроків) / упор. Л. М. Овдійчук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. – 96 с.
3. Винокур Г. О. Биография и культура / Г. О. Винокур. – М. : ЛКИ, 2007. – 96 с.
4. Горідько Ю. Структурно-стильовий аналіз під час вивчення літератури модернізму в школі (за новелою М. Коцюбинського "Intermezzo") / Ю. Горідько // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 2. – С. 17–22.
5. Демчук О. В. Життєпис письменника : конспекти нестандартних уроків / О. В. Демчук. – К. : Педагогічна преса, 2002. – 192 с.
6. Коцюбинський М. Твори : у 7 т. – К. : Наук. думка, 1979.  
Т. 5. Листи (1896–1904). – 1979. – 430 с.
7. Лотман Ю. М. Биография – живое лицо / Ю. М. Лотман // Новый мир. – 1985. – № 2. – С. 228–236.
8. Лотман Ю. М. Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века / Ю. М. Лотман // Избранные статьи в трех томах. – Таллинн, 1992. – Т. I. – С. 248–268.
9. Маранцман В. Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников / В. Г. Маранцман. – М. ; Л., 1968. – 75 с.
10. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посібн. для студ. вищ. закл. освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
11. Родионова О. А. Изучение биографии писателей в 5–11 классах с привлечением краеведческого материала : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" / Родионова О. А. ; Самарский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2006. – 23 с.
12. Сивокінь Г. "Самототожність письменника" як методологічна пропозиція / Г. Сивокінь // Самототожність письменника. До методології сучасного літературознавства. – К. : Укр. кн., 1999. – С. 29–30.
13. Спогади про Михайла Коцюбинського / упоряд., післямова та приміт. М. М. Потупейко. – Вид. 2-ге, доп. – К. : Дніпро, 1989. – 279 с.
14. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ "Проза", 1995. – 256 с.
15. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенційно-діалогічна концепція. – К. : Мілленіум, 2002. – 320 с.
16. Федоренко Є. Михайло Коцюбинський і Максим Горький / Є. Федоренко // Дивослово. – 1999. – № 1. – С. 7–9.

УДК 373.5[016:821.161.2]:316.346.2

## ОСОБЛИВОСТІ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Бутурлим Т. І.

*У статті проаналізовано особливості ґендерного виховання старшокласників у процесі вивчення повісті "Тіні забутих предків" та акварелі "На камені" Михайла Коцюбинського. Наведено приклади формування ґендерної культури учнів.*

*Ключові слова:* ґендерне виховання старшокласників, українська література, творчість М. Коцюбинського.

*В статье проанализированы особенности ґендерного воспитания старшеклассников в процессе изучения повести "Тени забытых предков" и акварели "На камени" Михаила Коцюбинского. Приведены примеры формирования ґендерной культуры учеников.*

*Ключові слова:* ґендерное воспитание старшеклассников, украинская литература, творчество М. Коцюбинского.

*The author analyzes peculiarities of gender education of high school students in the process of studying Mykhailo Kotsyubynsky's story "Tini zabutykh predkiv" (Shadows of Forgotten Ancestors) and étude 'Na kameni' (On the Rock) and gives examples of gender culture formation in students.*

*Key words:* gender education of high school students, Ukrainian literature, works of M. Kotsyubynsky.

---

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасна сім'я переживає кризу ґендерних цінностей, що призводить до конфліктів між подружжям, руйнування морально-етичних норм, залежності від інших, втрати власної позиції, внутрішньої деградації, різних форм девіацій тощо. Неусвідомлення потреби в підвищенні ґендерної культури, небажання чи невміння віднайти ґендерну гармонію зумовлює передачу дітям деструктивного досвіду взаємин із особою протилежної статі. Із метою запобігання нерівності, конфліктності у взаєминах між чоловіком та жінкою доцільно здійснювати підготовку до сімейного життя зі шкільних років, зокрема в ранньому юнацькому віці, оскільки в цей період формується усвідомлення власної унікальності, зростає внутрішня мотивація, актуалізується потреба у самовизначенні, розвивається орієнтація на майбутнє.

**Аналіз останніх досліджень.** **Ґендерне виховання** розглядається "цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі" [1], "процес гармонійного розвитку у вихованців рис фемінності і маскулітності" [10, с. 218]. Спрямоване на "формування якостей, рис і властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні взаємини статей" [8, с. 11], "егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки" [3]. На основі теоретичного аналізу поняття "**ґендерне виховання**" в контексті ґендерної педагогіки визначаємо як *цілеспрямований, систематичний, послідовний процес формування ґендерної культури суб'єктів навчально-виховного процесу* [2, с. 25].

**Формулювання цілей статті.** **Мета даної статті** – проаналізувати особливості ґендерного виховання старшокласників у процесі вивчення творчості Михайла Коцюбинського.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із засобів ґендерного виховання є *українська література*. У процесі вивчення творчості М. Коцюбинського в класах філологічного профілю із метою формування ґендерної культури старшокласників доцільно використовувати повість "Тіні забутих предків" [7] та акварель "На камені" [6]. Учителю має допомогти учням зрозуміти: гармонійний варіант взаємин між чоловіком і жінкою (Іван і Марічка; Алі та Фатьма) – зразок для наслідування, дисгармонійний (Іван і Палагна; Мемет і Фатьма) – зразок порушення прав і свобод людини. Також учні мають усвідомити проблему релігійного чинника як перешкоди до побудови конструктивної ґендерної інтеракції: українські звичаї ґрунтуються на любові, повазі, підтримці статей (зрада, насильство викликає осуд в оточуючих), татарські – на дискримінації прав жінки (плата за наречену, заборона жінки дивитися на чужих чоловіків, зобов'язання носити довгий одяг, неможливість дружини вийти з дому без дозволу чоловіка).

Із метою формування *неприйняття інтолерантних форм поведінки відносно особи протилежної статі* старшокласникам можна запропонувати знайти в тексті приклади ґендерної нерівності, насильства, а потім уявити себе в ролі жертви насильства (Івана; Фатьми), описати своє самопочуття. Наприклад, "Коли б я був на місці Івана, бачив, як Палагна, "запивалася в корчмі з Юрою-мольфаром, прилюдно цілувалася і обіймалася з ним, не криючись навіть, що має любаса" [7], відчував би себе зрадженим, ображеним, проте не промовчав, а намагався б поговорити з дружиною, висловити їй своє незадоволення; якщо вона не спробує врятувати сім'ю, розірву взаємини". "Якби я була Фатьмою і мені чоловік "щось наказував різким скрипучим голосом, коротко і владно, як пан служебці" [6], то не почувалася б щасливою, навпаки – пригніченою, ображеною; спробувала б пояснити йому, що маю такі ж рівні права, як і він, а підвищенням тону, зверхністю він демонструє свою невихованість, інтолерантність".

У процесі виховання *вміння конструктивно виражати свої почуття* доцільно звертатися до інтерпретації взаємин персонажів, що ґрунтуються на рівності, свободі, повазі, любові, справедливості, співробітництві. Наприклад, на основі ключових слів у знайдених цитатах про любовні почуття між Алі та Фатьмою ("На камені") створити власний комплімент для головної героїні ("Вона спинила очі на Алі, відтак спустила повіки і пройшла далі тихо і спокійно, як *єгипетська жриця*" [6] → "Фатьмо, ти ніжна й витончена, як богиня, але ти не прислуга, тому не мусиш коритися мені").

Для того, щоб старшокласники *усвідомили, який загальноемоційний стан формує внутрішній комфорт, а який призводить до руйнування особистості*, варто запропонувати невербально (за допомогою танцю) передати внутрішній стан персонажів, що породжує різні емоції (н-д, дружбу, ворожнечу, кохання, радість, страждання, байдужість, пристрасть, агресію, ненависть, спокій ("Тіні забутих предків")).

В учнів важливо *формувати психологічні якості, що сприяють побудові андрогінної сім'ї*. Поняття "андрогінність" розглядаємо з позиції не біологічного, соціобіологічного чи когнітивно-поведінкового підходів, котрі нівелюють чоловічу й жіночу суб'єктивність, протиставляють осіб різних статей як бінарні опозиції, а з точки зору *суб'єктно-вчинкової позиції*, що виходить за межі ґендерних стереотипізованих уявлень (особистість розглядається як суб'єкт власної життєдіяльності, життєтворчості, активності, саморозвитку, відповідальності за рішення, рефлексії, самовдосконалення, трансформації традиційних ґендерних ролей [4, с. 104–105]). Андрогінні чоловік і жінка, на думку Т. Говорун, – асертивні, інтернально контрольовані, більш орієнтовані на партнерство в стосунках, на сімейну і професійну самореалізацію, досягнення високого соціального статусу; ефективне функціонування її можливе лише у суспільстві, позбавленому статево типізованих обмежень [4, с. 109–110]. Як зазначають О. Кікінежді, О. Кізь, андрогінна особистість "має багатий набір статево рольової поведінки і гнучко використовує його залежно від обставин" [5, с. 107]. Таким чином, *андрогінною* можна назвати *цілісну, гармонійну особистість, яка ефективно проявляє чоловічий та жіночий тип поведінки відповідно до життєвої ситуації, характеру*

*постмодерного суспільства з метою досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії* [2, с. 39].

Визначення старшокласниками, що в Марічки та Івана на початку твору переважають андрогінні якості (щирість, уміння, кохати, відкритість, доброзичливість, ніжність, здатність турбуватися один про одного), допомагає їм усвідомити, що вони сприяють особистісному росту, віднайденню ґендерного консенсусу. Інтерпретація взаємин Івана й Палагни дає можливість зрозуміти можливі причини руйнування сім'ї: гіперфемінність чоловіка та гіпермаскуліність жінки, а також співіснування двох осіб протилежної статі з дихотомічним характером, відсутність кохання з боку Івана, туга за Марічкою, небажання внутрішньо зраджувати її, нерозуміння Палагнуою потреб, почуттів чоловіка, грубість, егоїзм, меркантильність, владність дружини, духовна дистанція призводить до ґендерної дисгармонії (нерівності, обману, зради, відсутності кохання, насильства засобами магії). Дослідження ознак ґендерного насильства у взаєминах Палагни та Івана (емоційна холодність, відсутність взаєморозуміння, підтримки, подружня зрада, ворожіння на смерть чоловіка) *формує в учнів неприйняття нерівності між чоловіком і жінкою, порушення прав і свобод, психологічного тиску.*

Для того, щоб учні не повторювали помилок художніх персонажів, доцільно запропонувати їм сформулювати рекомендації Івану, Марічці, Палагні щодо збереження гармонійності у взаєминах. Наприклад, Марічці не варто відпускати коханого на заробітки; одружитися й сумісними зусиллями долати матеріальні нестатки; Івану не потрібно одружуватися із жінкою, яку не кохає, доцільно віднайти душевний спокій у трудовій діяльності; Палагна має підбадьорити чоловіка, урізноманітнити повсякденне життя, допомогти йому повірити в себе, розпочати нове життя.

Із метою *формування вміння вирішувати ґендерні життєві ситуації* можна спонукати учнів до арт-рефлексії – намалювати власне рішення проблеми "На місці Фатми я вчинила б ... / На місці Івана я вчинив би ...". Такий вид роботи допоможе старшокласникам узагальнити психологічний портрет персонажів, що стали жертвами психологічного насильства, усвідомити власне ставлення до проблеми ґендерної нерівності, дискримінації, спроектувати поведінку як реакцію на дисгармонійний шлюб.

Для *усвідомлення власного рівня ґендерної культури старшокласників* важливо співвіднести психологічні якості художніх персонажів, котрі допомогли їм досягти ґендерної гармонії (урівноваженість, щирість почуттів, уміння виражати їх, відкритість, доброзичливість, ніжність, комунікабельність, високодуховність), із рівнем їх розвитку в себе. Після цього доцільно відповісти на запитання: Чи зможу я змінитися в кращий бік? Що потрібно зробити для цього? Чи зможу я уникати ґендерних конфліктів і досягти ґендерної гармонії? Яким чином зможу підвищити свою ґендерну культуру?

Варто розглянути й інший варіант – якщо Іван розлучиться з Палагнуою. Тоді можна запропонувати "одружити" головного персонажа з іншими художніми героїнями, із ким би в майбутньому віднайшов психологічну, фізичну, соціальну сумісність. Наприклад, Іван був би щасливим із Мелашкою ("Кайдашева сім'я" І. Нечуя-Левицького), Галею ("Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного та Івана Білика), Регіною ("Перехресні стежки" І. Франка). Це завдання *формує в старшокласників потребу приймати свідоме, усебічно обдумане рішення про створення сім'ї, уміння прогнозувати ґендерний образ майбутнього шлюбного партнера.*

**Висновки.** Отже, технологія формування ґендерної культури старшокласників засобами української літератури передбачає виховання особистості, яка не приймає ґендерного насильства, проявляє повагу, розуміння, щирість, вірність, гуманність, паритетність у взаєминах з особою протилежної статі, здатна повноцінно реалізуватися в усіх сферах життя, має почуття обов'язку перед державою на шляху розбудови її демократії та суверенітету. У процесі здійснення ґендерної інтерпретації художнього тексту під керівництвом учителя конструюється текстуальний досвід, що допоможе учням гармонійно співіснувати з особою протилежної статі. Ґендерне виховання в процесі вивчення творчості М. Коцюбинського полягає в переосмисленні та вдосконаленні ґендерної

культури шляхом зіставлення старшокласниками власних ґендерних цінностей та цінностей художніх персонажів, свідомого наслідування толерантної поведінки літературних героїв, неприйняття багатоваріантності ґендерної дисгармонії.

#### Література

1. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови ґендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Болотська О. А. ; Луганський національний педагогічний ун-т. – Луганськ, 2008. – 20 с.
2. Бутурлим Т. І. Формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Бутурлим Т. І. ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2014. – 400 с.
3. Вихор С. Т. Ґендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Вихор С. Т. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
4. Говорун Т. Ґендерна психологія у суб'єктно-вчинковому вимірі / Т. Говорун // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за ред. В. О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 92–115.
5. Кікінежді О. М. Формування ґендерної культури молоді : науково-методичні матеріали до тренінгової програми : навч. посіб. / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – 2-ге вид., випр. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 160 с.
6. Коцюбинський М. На камені [Електронний ресурс] / М. Коцюбинський. – Режим доступу:  
[http://ukrlit.org/kotsiubynskiy\\_mykhailo\\_mykhailovych/na\\_kameni](http://ukrlit.org/kotsiubynskiy_mykhailo_mykhailovych/na_kameni). – Назва з екрана.
7. Коцюбинський М. Тіні забутих предків [Електронний ресурс] / М. Коцюбинський. – Режим доступу:  
<http://sherp.relline.ru/jphome/prose/tini.htm>. – Назва з екрана.
8. Кравець В. Ґендерна педагогіка : навч. посіб. / В. Кравець. – Т. : Джура, 2003. – 416 с.
9. Мельник Т. М. Ґендер як наука та навчальна дисципліна / Т. М. Мельник // Основи теорії ґендеру : навч. посіб. / за ред. М. М. Скорик. – К. : К.І.С., 2004. – С. 10–29.
10. Цокур О. С. Основи ґендерного виховання / О. С. Цокур, І. В. Іванова // Ґендерний розвиток у суспільстві (конспекти лекцій) : збірник / М-во освіти і науки України ; відп. ред. К. М. Левківський. – 2-ге вид. – К. : Фоліант, 2005. – С. 183–222.



УДК 372.4+37.036+782.1/7

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ОПЕРНОГО МИСТЕЦТВА УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Горожанкіна О. Ю., Горячева Н. Г.

*У статті розглянуто основні наукові підходи до проблеми формування музичного сприймання, визначено особливості сприймання творів оперного мистецтва учнями молодших класів, методи та принципи ефективного формування навичок сприймання оперних творів сучасними школярами.*

*Ключові слова:* сприймання, музичне сприймання, оперне мистецтво, методи та принципи сприйняття оперних творів.

*В статье рассмотрены основные научные подходы к проблеме формирования музыкального восприятия, определены особенности восприятия произведений оперного искусства учениками младших классов, методы и принципы эффективного формирования навыков восприятия оперных произведений современными школьниками.*

*Ключевые слова:* восприятие, музыкальное восприятие, оперное искусство, методы и принципы восприятия оперных произведений.

*The authors consider the fundamental scientific approaches to the problem of music perception formation and determine specific features in the perception of operatic art by primary-school-age children, methods and principles of effective formation of skills for operatic art perception in present-day schoolchildren.*

*Key words:* perception, music perception, operatic art, methods and principles of operatic art perception.

**Постановка проблеми.** Сучасна психологія та педагогіка музичної освіти в Україні особливу увагу приділяє необхідності створення у загальноосвітній системі сприятливих умов для гармонійного розвитку і творчої реалізації учнів. Гармонійний розвиток особистості в культурно-естетичному аспекті неможливий без розуміння та адекватного сприймання нею творів музичного мистецтва, оскільки музика є одним із найбільш ефективних засобів розвитку особистості. Музична освіта, що є складовою загальної, покликана протидіяти тим негативним тенденціям, які переважають сьогодні у суспільстві, зокрема у вигляді низькопробних зразків музичного шоу-бізнесу в нашій країні, завдяки чому у дітей формується стійке небажання взагалі помічати всю сукупність мистецького багатства, накопиченого людством у ході багатовікової історії. Від того, яку музику сьогодні будуть слухати наші діти, залежить те, яким завтра буде духовний рівень нашого суспільства.

**Аналіз досліджень доводить,** що одна з центральних установок музичної педагогіки сьогодення – це навчити дитину розуміти музику як "мистецтво інтонуючого смислу" (Б. Асаф'єв), що живиться саме емоційно-образною стихією твору. Проблема розвитку навичок музичного сприймання є складною та багатогранною, безпосередньо пов'язаною з багатьма науками. Музичне сприймання досліджується у фізіології, соціології, психології, педагогіці, мистецтвознавстві тощо. Дослідженню музичного сприймання присвятили свої праці Ю. Алієв, Б. Анан'єв, Д. Богоявленська, Г. Гельмгольц, Д. Кабалевський, О. Костюк, Є. Назайкінський, В. Носуленко, В. Остроменский, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Сохор, Г. Тарасов, Б. Теплов та ін.

**Мета статті** – проаналізувати психолого-педагогічні аспекти сприймання музики молодшими школярами, визначити особливості процесу сприймання опери дітьми молодшого шкільного віку та методи і принципи, які сприяють ефективності цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Сприйманням (лат. *perceptio*) називають цілісний психічний процес цілісного відображення предметів, явищ, ситуацій і

подій, що виникають унаслідок безпосередньої дії фізичних подразників на рецепторні поверхні органи чуття. Так, "Філософський енциклопедичний словник" тлумачить сприймання як "цілісне відображення предметів, явищ і подій в результаті безпосередньої дії об'єктів реального світу на органи чуття", "результат активної пізнавальної дії, спрямованої на вирішення певних завдань і здійснюваної у відповідності з соціально виробленими нормами й еталонами" [16, с. 99]. У психологічному словнику за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського зазначено, що разом з процесами відчуття сприймання забезпечує безпосередньо-чуттєве орієнтування в навколишньому світі та є необхідним етапом пізнання [12, с. 166]. Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкарьов, В. Ветлугіна, С. Науменко, Г. Тарасов, Б. Теплов та ін.), закономірностям і механізмам сприймання музики або окремих її виразних засобів і елементів музичної форми (С. Беляєва-Екземпларська, Є. Назайкінський, Ю. Рагс, Б. Яворський та ін.).

М. Кордуелл розглядає сприймання як процес, за допомогою якого інформація докілья перетворюється в почуттєвий досвід про події, звуки, об'єкти тощо. Сприймання – це поєднання фізіологічних процесів, пов'язаних із діяльністю органів чуття і процесів усвідомлення, інтегруючих та інтерпретуючих сенсорні дані, що надходять до цих органів [5, с. 168]. Б. Мещеряков та В. Зинченко серед основних ознак сприймання виділяють: предметність, цілісність, константність, категоріальність, вибірковість, залежність від індивідуально-психологічних відмінностей людей (потреб, нахилів, інтересів, мотивів, емоційного стану), сукупність яких формують апперцепцію. Виділяються також певні фази процесу сприймання: від загального неподільного до диференційованого цілісного образу, адекватного оригіналу [1, с. 352].

Сприймання здебільшого визначається як процес або сукупність процесів, на складності й етапності яких наголошують усі дослідники. Процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організуємо перцептивну діяльність) [8, с. 256]. Сприймання розрізняють за сенсорними особливостями (зорові, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінетичні, больові); ставленням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні); складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу). О. Орлова в структурі процесу сприймання визначає наступні складники: подія сприймання як фрагмент взаємодії людини з довкіллям; внутрішній світ людини, що включається в діалог з дійсністю – комплекс апперцепції; перцептивний образ із почуттєвим [9, с. 13].

Музичне сприймання визначається як специфічний вид духовно-практичної діяльності, який не обмежується актом сприйняття (перцепції), послідовно включаючи найвищий рівень осягнення виразально-сміслового змісту музики і водночас реалізуючись у формі почуттів, асоціативному мисленні, тобто є синтетичною психофізіологічною діяльністю, яка піддається формуванню та розвитку в перебігу процесів опанування педагогіки [5, с. 172]. Музичне сприймання є складним процесом, що має зміст і структуру, складається з операцій і механізмів з їх особливими властивостями, функцій і умов. У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: "сприймання музики" і "музичне сприймання". Поняття "сприймання музики" здебільшого використовується у працях психологів, відображаючи ситуацію, коли сприймання охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об'єкт впливу на людину. Поняття "музичне сприймання" означає спрямування сприймання на осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [13; 14]. Відомо, що музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результатом цього безперервного процесу стає його цілісне сприймання, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті осягнення ролі кожної частини твору. В педагогічній науці сприймання музики розуміється як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту і форми. Мається на увазі, насамперед, осягнення художніх образів музичного

твору й виражених у ньому емоцій і почуттів. Сутність музичного сприймання як складного багаторівневого процесу можна визначити так: створення установки на сприймання – слухання як фізичний та фізіологічний процес – розуміння і переживання музики – інтерпретація і оцінка музики – післядія музики (О. Ростовський, А. Сохор). В. Остроменський процес музичного сприймання умовно поділяє на такі етапи:

I. Сприймання – початкове, орієнтовне, емоційно-образне відображення музичного твору в його об'єктивній цілісності й розмаїтті.

II. Сприймання – перелом змісту музичного твору крізь призму творчих можливостей та індивідуального досвіду слухачів у процесі емоційно-образного відображення його об'єктивної цілісності та розмаїття.

III. Сприймання – емоційно-образне відображення музичного твору в його цілісності й розмаїтті, збагачене індивідуально-особистісним ставленням слухача [10, с. 56].

Як зазначав О. Костюк, центральною психологічною ідеєю при дослідженні музичного сприймання є розуміння його як особливої внутрішньої дії, а сприймання музики є невід'ємною частиною музично-образного осягнення дійсності. Вчений зазначав, що музичне сприймання належить до сфери художньо-естетичного досвіду людства; воно пов'язане з такими елементами, як естетичний ідеал, художній образ, естетичний смак, естетичне почуття, художнє мислення, а музичний твір містить такі головні моменти, "які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес, містять зв'язувальні фрагменти, котрі поєднують моменти найважливіших висловлювань і розподіляють ці висловлювання. Сприймаючи музику, слухач мимоволі знаходить у ній головні, на його думку, етапи її розвитку. Ці вузлові моменти сприймаються слухачами як домінуючі емоційно-естетичні фрагменти музики" [6, с. 96–97].

Н. Ветлугіна особливість музичного сприймання визначає в тому, щоб у "комбінації звуків, різних за висотою, тривалістю, силою, тембром, почути красу та виразність співзвуччя у процесі сприймання художнього образу, осягнення якого пробуджує у слухачів почуття і думки..." [2, с. 231].

Л. Макарова вважає, що музичне сприймання містить у собі такі основні (функціонально пов'язані) компоненти: емоції, почуття, катарсис, вияв особистісного смислу, проникнення у жанрово-стильові прийоми і засоби музичного розвитку (семантична єдність), інтонаційно-сміслові мислення, естетичне переживання тощо. Універсальність та узагальненість цих компонентів дає змогу розглядати їх як базові при визначенні критеріїв адекватності сприймання музичних творів, де основними параметрами є емоційно-почуттєвий план і розуміння музичної мови [7, с. 11].

Значним підґрунтям у роботі вчителя музики виступають концептуальні положення педагогіки музичного сприймання, розроблені О. Ростовським, а саме: розгляд "музичного сприймання як керованого соціального явища, де об'єктивні і суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності та взаємозв'язку", "спрямованість педагогічної діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті"; "розкриття змісту музичних творів на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва" [13, с. 10]. Як зазначає О. Ростовський, сприймання – це психічний процес, який полягає в цілісному відображенні предметів і явищ навколишнього світу під безпосереднім впливом фізичних подразників на рецептори органів чуття, а музичне сприймання – це спрямування сприймання на "осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен" [13, с. 10]. Під структурою музичного сприймання вчений розуміє "спосіб поєднання і динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання". О. Ростовський виділяє три складових елементи означеної структури: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур [13, с. 11].

Особливе значення у висвітленні означеної проблеми мають дослідження О. Рудницької. Вона розглядає музичне сприймання як складний процес, "у якому взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних актів,

репродуктивних та творчих процесів...", як особливу діяльність, процес якої детермінований системою перцептивних і інтелектуальних вмінь [14, с. 75]. О. П. Рудницька розглядає структуру музичного сприймання за такими етапами. На першому етапі сприймання необхідний розвиток тих умінь, які слухачеві дають змогу виділяти окремі образи, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати в цілі окремі враження. На другому етапі сприймання необхідний розвиток уміння аналізувати твір, порівнювати його з різними явищами художньої культури тощо. На третьому етапі сприймання на перший план, на думку вченої, виходять уміння особистісної інтерпретації музичної образності, пошукової активності суб'єкта. Зміст музичного твору співвідноситься з ціннісними орієнтаціями слухача, його індивідуальним досвідом, що сприяє пізнанню глибинного смислу змістовної структури [14, с. 78]. Дійсно, музичний твір лише тоді благотворно впливає на людину, коли вона здатна адекватно (відповідно до композиторського задуму) його сприйняти, володіє навичками музичного сприймання, має певний рівень естетичної реакції та розвинені почуття, здатна піднятися на принципово вищий рівень естетичного переживання.

У процесі сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. На думку Л. Макарової, для адекватного сприймання музичних творів необхідна просторова диференціація музичного матеріалу, оскільки просторовий принцип організації музичної мови є провідним. На жаль, у сучасному музичному вихованні у дітей не формується повноцінна здатність до диференційованого та цілісного сприймання високохудожніх зразків. Тому музичний розвиток учнів загальноосвітньої школи практично стоїть на місці. Важливість дослідження психологічних особливостей сприймання музичних творів зумовлюється необхідністю з'ясування механізмів формування якісно нового рівня переживання музики у її смисловій та почуттєвій єдності [7, с. 3].

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки сьогодення. На особливу увагу в цьому процесі заслуговують питання щодо залучення дітей до сприймання творів оперного мистецтва. На сьогодні оперу вважають одним із найбільш не очікуваних винаходів художньої творчості Нового часу й визначають як вид музично-театрального мистецтва, музично-драматичний твір, заснований на синтезі слова, сценічної дії та музики, яке підсилюється також світлом та іншими технічними засобами. В опері поєднуються воєдино симфонічна музика, вокальна музика, поезія і драматичний театр, нерідко в опері є балет, живопис (в опері використовується спеціальні театральні декорації і костюми). Літературно-драматичну основу опери становить лібрето, в якому закладено ідею і сюжет твору.

Наскрізною в історії розвитку опери є, безумовно, проблема зв'язку слова і музики. Опера – це той жанр музичного мистецтва, який надає можливість відтворити невловимий подих часу, пізнавати не лише навколишній світ, а й перспективи його збереження і гармонійного розвитку. В одній з останніх своїх праць, присвячених опері, Б. Покровський зізнається: "Коли б я був монархом чи президентом, я заборонив би все, крім опери, на три дні. За три дні нація прокинулася б свіжою, розумною, мудрою, багатою, ситою, веселою. Я говорю це не тому, що я служитель опери і переймаюся оперою, а тому, що я в це вірю" [11, с. 74].

Що таке класична опера? Це розповідь про виразні й прості почуття, про кохання й відданість, про шляхетність і зраду. Це наївне, але грамотно вибудоване досвідченими драматургами захоплююче видовище. Сучасні діти багато чого бачили й куди краще підготовлені до сприйняття "дорослих пристрастей", ніж їхні однолітки сто років тому. Розуміння дітьми 8–9 років сюжетів класичних опер завжди дивують своїм зрілим розумінням, наприклад, тих же любовних трикутників, як в "Аїді", розумінням поведінки холоднокровних спокусників, як у "Дон Жуані", "Ріголетто" чи "Травіаті", розумінням вбивства з ревнощів, як у "Кармен". Зрозуміло, все це називається іншими словами, з переказу забирається пряме сексуальне підґрунтя подій, але суть зберігається. Опера – це ідеальний високий жанр для сучасної дитини, що має телевізійний досвід, досвід кіноказок, усіляких "Піратів" і тому подібного. Опера – це чудовий крок у високу

культуру, це мистецтво, розуміння якого необхідно спочатку навчити, щоб оцінити належним чином.

З метою залучення молоді до оперного мистецтва довгі роки працює дитячий музичний театр Наталії Сац у Москві, театр "Зазеркальє" у Санкт-Петербурзі, Київський муніципальний академічний театр опери і балету для дітей та юнацтва, оперний репертуар якого представлений різноманітними виставами, від музичних казок для найменших "Зайчик-листоноша" І. Якушенка та "Чарівна музика" М. Мінкова до серйозної оперної класики, а саме "Ріголетто" та "Травіата" Дж. Верді. Однак, незважаючи на це, результати нашого експериментального дослідження та статистичні соціологічні дані вказують на невелику зацікавленість оперним мистецтвом сучасної молоді, відсутність у неї потреби в оперному мистецтві, що вимагає від глядача "зосередженості уваги і домислювання". Звісно, кіно і телебачення у цьому відношенні більш доступні молоді.

Процес залучення дітей до повноцінного, адекватного сприйняття музичних творів взагалі, та, зокрема, опери – одне з найскладніших педагогічних завдань учителя, який повинен не тільки навчити дітей правильному сприйманню музичних творів, але й умінню аналізувати прослухане. На думку Б. В. Асаф'єва, непідготовлений слухач сприймає лише окремі моменти музики, яка звучить, точніше, переживає свої враження від цих моментів.

Окремі аспекти освоєння опери учнями у різних видах музичної діяльності відображені в працях О. Апраксиної, Б. Асаф'єва, Н. Брюсової, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, І. Кошміної, М. Красильникової, Є. Критської, В. Шацької, Л. Школяр, В. Школяр, Б. Яворського та ін. На сьогодні кількість наукових праць щодо процесу сприйняття дітьми творів оперного мистецтва достатньо обмежена. Існують праці щодо сприйняття дітьми класичної музики, музичного мистецтва взагалі, стосовно сприйняття оперного мистецтва ця проблема висвітлена у наукових працях Н. Карпенко, Є. Карпенко, О. Гундорової, Н. Мозгальової, Г. Пахомової, Ю. Шевченко.

Музичне сприймання є найабстрактнішим способом мислення, який вимагає від слухача особливої психічної зосередженості, вміння володіти увагою та емоційного напруження. В процесі формування навичок музичного сприймання оперних творів учнями молодшого шкільного віку слід враховувати життєвий і музичний досвід дітей, специфіку мислення (невміння узагальнювати, переважання цілісного сприймання), мовний досвід. Учитель повинен пам'ятати про те, що сприйняття музичних творів молодшими школярами відбувається цілісно та відрізняється своєю конкретністю, у дітей цього віку яскраво виявляється емоційність сприймання. Досить часто, слухаючи музику, вони піддаються впливу моторики звучання і зовсім перестають сприймати музичний твір.

М. Субота, розглядаючи суб'єктивні особливості емоційного сприймання музики дітьми молодшого шкільного віку, відзначає, що "істотним моментом сприймання музики є емоційно-оцінні реакції, які відбивають глибинний процес освоєння слухачем твору, у ході якого твір співвідноситься з усіма сторонами особистості й індивідуальності слухача, з його психічною організацією, темпераментом, системою ідеалів, навіяних оточуючою його культурою суспільства, але індивідуально ним відбитою" [15, с.193].

Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний музичний образ, не відділяють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності і не вміють визначати їх роль у створенні музичного образу. Складнішу музику вони сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча й не завжди головніше у творі [7, с. 12].

Оскільки на сприйняття опери як музичного твору значний вплив має театралізованість дії, декорації, костюми, хореографія, то знайомство дітей з оперою краще розпочинати з дитячої опери, з таких оперних спектаклів, які побудовані за сюжетами дитячих казок, добре знайомих дітям. На думку Є. Карпенко та Н. Карпенко, дитяча опера поєднує в собі виховні можливості різних видів мистецтв, а також здатна повною мірою зацікавити дітей. Учені визначають два типи опер: перший – діти можуть виконувати самі; другий – слухати (останні написані для постановок у професійному театрі). Музично-драматичні твори для виконання дітьми диференціюються також за рівнем складності. Серед них є

більш розгорнуті музичні інсценування, є опери-ігри для дошкільнят і молодших школярів, є більш об'ємні опери, здатні об'єднати дітей різного шкільного віку – від молодших до старших [4, с. 42].

Щоб досягти поставленої мети в своїй експериментальній роботі щодо формування навичок сприймання опери сучасними школярами, нами використовувалися різні методи, а саме: **метод аналогії і контрасту**, адже можливості аналізу дітьми музичних творів обмежені їх невеликим досвідом. Даний метод також використовувався у музично-педагогічній практиці В. Остроменського, О. Рудницької та ін.); **метод психологічної установки**, тобто установки на сприймання музичного твору. Положення теорії установки (Д. Узнадзе) мають важливе значення для керування процесом музичного сприймання, оскільки від художньо-пізнавальної установки, створеної у дітей педагогом, залежить зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у їх свідомості, глибина естетичного переживання, характер впливу музичного твору; **метод комплексного використання різних видів мистецтва**, сутність якого полягає в тому, щоб взаємозв'язком різних засобів виразності одного й того ж явища різними видами мистецтва сприяти поглибленню проникнення в сутність художнього образу того чи іншого музичного твору, підвищенню ефективності його сприймання, розвитку емоційно-чуттєвої сфери школярів.

Н. Гундорова, розглядаючи проблему сприйняття молодшими школярами героїко-патріотичної опери, висловлює думку про те, що небадуже відношення до опери та розуміння її значення формується у дітей лише тоді, коли вони занурюються у художній світ твору [3, с. 72]. Ми поділяємо думку автора щодо використання у даному процесі позаурочної активно-творчої діяльності учнів, наприклад, в умовах театрального гуртка, який прищеплює юним артистам і глядачам любов до мистецтва взагалі й до оперного зокрема. Завдяки участі у театральному гуртку школярі мають змогу самими стати учасниками вистави, проявити себе у різноманітній творчій діяльності (спів, танець, акторська гра, виразне читання).

Процес формування навичок сприймання творів оперного мистецтва молодшими школярами ефективно реалізується через сукупність наступних принципів: **принципу доступності** високохудожнього твору оперного мистецтва, який має враховувати рівень розвитку індивідуальних, вікових особливостей учнів, згідно правила: від простого – до складного, від відомого – до невідомого; **принцип занурення молодших школярів у художній світ оперного мистецтва**, який реалізується через сукупність принципів інтонаційності, театральності, цілісності, що розкривають природу опери та спрямовані на організацію процесу сприйняття оперного твору як авторського цілісного твору музично-театрального мистецтва; **принцип систематичності та послідовності**, сутність якого полягає в систематичності навчання щодо розуміння творів оперного мистецтва, та логічній побудові послідовності навчання так, щоб нові знання спиралися на раніше засвоєні, а ті, в свою чергу, ставали фундаментом для наступних знань; **принцип активності та самостійності** учнів щодо досягнення оперного твору передбачає створення умов для вияву учнями творчої активності та пізнавальної самостійності у процесі освоєння творів оперного мистецтва; **принцип емоційності навчання**, який передбачає формування в учнів інтересу до знань оперних творів, одержання від них насолоди та спрямований на розвиток внутрішніх мотивів учіння на засадах співтворчості і співробітництва вчителя й учнів; **принцип єдності урочної та позаурочної активно-творчої діяльності учнів**, спрямований на побудову роботи вчителя у відповідній логіці та інтеграцію різних форм музично-творчої діяльності учнів (урок, гурткова робота, участь у театралізованих заходах тощо). Означені принципи доповнюють один одного і в цілому забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний вплив на формування сприймання творів оперного мистецтва учнями молодших класів.

**Висновки.** Проведене нами дослідження дозволило зробити висновки, що проблема формування музичного сприймання не втрачає своєї актуальності. Музичне сприймання – складний процес чуттєвого відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності у безпосередньому їх впливі на органи чуття, що

зумовлений психологічними особливостями, досвідом особистості, її емоційно-почуттєвою сферою тощо. При цьому музичне сприймання не є прямим наслідком засвоєння певної суми знань. Сприймання опери є складною і багатогранною проблемою, що вимагає від глядача "зосередженості уваги і домислювання", безпосередньо пов'язана з багатьма гранями духовного життя людини. Тому процес формування навичок сприймання оперних творів молодшими школярами треба розпочинати якомога раніше, поступово й цілеспрямовано залучаючи дітей до царини оперного мистецтва.

#### Література

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н. А. Ветлугина // Воспитание музыкой / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М., 1980. – С. 229–243.
3. Гундорова Е. Ю. Школьники осваивают оперу / Е. Ю. Гундорова, Э. Н. Игожева // Искусство в школе. – 2002. – № 6. – С. 71–73.
4. Карпенко Є. Дитяча опера як засіб естетичного виховання / Є. Карпенко, Н. Карпенко // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 40–44.
5. Кордуэлл М. Психология. А – Я : словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 440 с.
6. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 187 с.
7. Макарова Л. Г. Психологічні особливості сприймання музичних творів молодшими школярами : автореф. дис. канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Макарова Л. Г. ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 26 с.
8. Медведєва Н. В. Сприймання молодшими школярами художніх інформаційних структур / Н. В. Медведєва // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво "Фенікс", 2013. – Т. XII : Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 254–259.
9. Орлова О. Теорія та методика художнього сприйняття літератури : посібник / О. Орлова. – Полтава, 2012. – 300 с.
10. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – Киев : Музична Україна, 1995. – 199 с.
11. Покровский Б. Введение в оперную режиссуру : учеб. пособие по курсу "Режиссура музыкального театра" для студ. театр. вузов / Б. А. Покровский. – М. : ГИТИС, 1985. – 73 с.
12. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1985. – 494 с.
13. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
14. Рудницкая О. П. Педагогические проблемы восприятия музыки / О. П. Рудницкая // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / сост. А. Г. Костюк. – К. : Музична Україна, 1986. – С. 70–84.
15. Субота М. В. Суб'єктні особливості емоційного сприймання музики дітьми молодшого шкільного віку / М. В. Субота // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. – Суми : Наука, 1997. – Вип. 5. – С. 193–197.
16. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

УДК 378

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

**Мішеченко В. В.**

*У статті розглядається проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів і музики у процесі методичної підготовки. Підкреслюється, що методика музичного виховання є інтегруючим курсом, яка об'єднує фахові знання й ґрунтується на них.*

*Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, методична підготовка, методика музичного виховання.*

*В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов и музыки в процессе методической подготовки. Подчеркивается, что методика музыкального воспитания есть интегрирующим курсом, который объединяет профессиональные знания и базируется на них.*

*Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, методическая подготовка, методика музыкального воспитания.*

*The problem of professional competence formation in primary school teachers of music in the process of methodological preparation is considered in the article. It is emphasized that Methods of Music Education is an integrative course that unites the professional knowledge and is based on it.*

*Key words: competence, professional competence, methodological preparation, methods of music education.*

---

**Актуальність проблеми.** Одним із завдань, окреслених Законом України "Про вищу освіту", є пошук шляхів удосконалення навчального процесу. Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі освіти пов'язана з формування професійної компетентності майбутнього педагога. Компетентнісна парадигма набуває значущості в мистецькій освіті, оскільки передбачає створення педагогічної моделі підготовки фахівців, що поряд із знаннєвою основою включає цілий ряд аспектів їхнього професійного становлення.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** У педагогічній літературі питання професійної підготовки майбутніх учителів музики, формування їхньої музичної культури, а також художніх і музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності, висвітлені у працях Е. Б. Абдулліна, Ю. Б. Алієва, Л. Г. Арчажнікової, Б. А. Бриліна, В. І. Дряпки, Д. Б. Кабалецького, Л. Г. Коваль, В. М. Крицького, О. М. Олексюк, Г. М. Падалки, Л. О. Рапацької, А. М. Растригіної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Л. О. Хлебникової, А. Б. Щербо, О. П. Щолокової та ін. Питанням музично-естетичної підготовки вчителів присвячені дослідження І. П. Гринчук, Т. Ф. Рязанової, Т. В. Скорик, В. М. Смиреньського, Н. П. Тимошенко, О. І. Юдіної та ін.

Дослідження, присвячені питанням музично-естетичної підготовки учителів початкових класів (З. П. Яропуд), художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики (Г. П. Нестеренко), самоосвітньої діяльності студентів у вищих закладах педагогічної освіти (С. А. Барановська), методики виявлення рівнів музично-творчої активності студентів факультетів початкового навчання (Г. І. Шевченко), психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи (В. В. Федорчук) не вичерпують усіх питань, які постають сьогодні перед вищою музично-педагогічною освітою.



Проблема формування професійної компетентності висвітлювалась у працях Ю. В. Варданян, М. І. Дяченко, І. А. Зимньої, В. А. Сластеніна, А. В. Смирнова та ін.; зміст і структура професійної компетентності з урахуванням основних положень рівневого підходу (Г. С. Абрамова, Є. М. Іванова, Є. А. Климов та ін.), розвивального й особистісно орієнтованого підходів (Л. С. Виготський, В. Н. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн та ін.). Особистісно орієнтований і діяльнісний підходи дозволяють розглядати формування професійної компетентності як процес діалогічної взаємодії, розгортання механізмів особистісного становлення і професійного самовизначення (Л. І. Божович, Е. В. Бондаревська, І. І. Зарецька, М. С. Савіна, І. С. Якиманська та ін.), як формування особистісно значущих і професійно важливих якостей фахівців (Г. В. Безюльова, Г. М. Шеламова та ін.).

Формуванню окремих компетентностей майбутнього вчителя музики присвячені наукові дослідження М. Михаськової, Н. Мурованої, Є. Проворової, Н. Цюлюпи та ін. Однак проблема формування професійної компетентності у процесі методичної підготовки вчителів початкових класів вивчена недостатньо.

**Мета статті** – окреслити основні шляхи формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів і музики у системі методичної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття "компетентність" (лат. *competes* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі.

Поняття "професійна компетентність" увійшло в науковий обіг порівняно недавно і трактується багатьма дослідниками (В. Введенський, І. Зимня, О. Козирева, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Сорокіна, А. Хуторської та ін.) по-різному.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні.

Професійна компетентність учителя починає формуватися під час навчання у вищому навчальному закладі й розвивається у процесі його педагогічної діяльності. Для формування професійної компетентності майбутнім педагогам необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти і самовдосконалення.

Важливою складовою професійної компетентності вчителя початкових класів і музики є володіння методикою викладання предмета "Музичне мистецтво" у початковій школі.

У вишах склалася традиція вузького розуміння методичної підготовки, коли усі її завдання перекладаються в основному на курс "Музичне виховання з методикою викладання". При всій важливості цієї дисципліни очевидно, що нею не можна розв'язати усі завдання фахової підготовки. Саме у встановленні взаємозв'язку всіх музичних предметів з "Методикою музичного виховання" вбачається можливість подальшого поглиблення професійно-педагогічної орієнтації майбутніх учителів початкових класів і музики [1, с. 18].

Якщо подивитися на методичну підготовку ширше, то очевидно, що вона повинна бути відображена в усіх предметах навчального плану, і передусім у предметах психолого-педагогічного циклу. Саме такий підхід дозволяє забезпечити спрямованість навчального процесу на його кінцевий результат. Майбутній учитель музики повинен знати важливі проблеми музичної психології: формування музичного сприймання, розвиток музичних здібностей, особливості музично-пізнавальних процесів тощо.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики тісно пов'язана з музично-теоретичною. Ці дисципліни повинні бути спрямовані не тільки на формування фундаментальних знань про основні закономірності музичного мистецтва, але й на засвоєння спеціальних знань і умінь, які необхідні вчителю в практичній діяльності, музикознавчих основ шкільної програми "Музика".

Як відомо, методика – це галузь педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання якомусь предмету. Методика музичного виховання, як складова частина педагогічної науки, вивчає закономірності, принципи, методи, завдання, зміст, організацію й форми музично-виховної роботи з дітьми. Тому курс методики музичного виховання в школі посідає чільне місце в підготовці майбутніх учителів музики, є інтегруючою дисципліною. Він спрямований на підготовку педагога, який знає зміст і систему музичного навчання й виховання, володіє методикою роботи з дітьми, здатний знаходити доцільні педагогічні впливи під час проведення уроків музики, позакласних і факультативних занять.

Підкреслимо, що вишівський курс методики музичного виховання не зводиться до висвітлення якихось вузькопрактичних питань, викладу конкретних рекомендацій для вирішення певних завдань, хоч це й посідає в ньому істотне місце. Це є курс фахової інтерпретації психологічних, педагогічних і музичних знань. Головне його завдання – закласти теоретичні основи діяльності вчителя музики, необхідні йому для подальшої самоосвіти та вдосконалення педагогічної майстерності. В методиці ніби фокусуються всі спеціальні музичні, психолого-педагогічні знання й ставлення студентів, і на їх основі здійснюється багатогранна методична підготовка майбутнього вчителя.

Інтуїтивні уявлення студентів про те, якою має бути бесіда про музику для дітей, як аналізувати музичний твір, які знання потрібні, збагачуються уявленням про зміст і структуру шкільних програм з музики, основні принципи й методи роботи з дітьми. Як показують спостереження, модель бесіди, аналізу музичного твору, яку підказують викладачі виконавських дисциплін, в основних рисах відповідає методичним вимогам, хоча й помітна надмірна деталізація, розтягнутість бесід, перенасиченість термінами, датами, зайвим матеріалом тощо.

Становлення професійної майстерності в сфері музично-педагогічної діяльності передбачає здібність використовувати теоретичні положення в конкретних педагогічних ситуаціях. Моделювання ситуацій і розв'язання педагогічних завдань у процесі музично-педагогічної підготовки дозволяє майбутнім учителям усвідомити значення музично-педагогічної діяльності в художньому розвитку молодших школярів і формуванні професійної культури педагога.

На практичних заняттях з методики музичного виховання ми формували в студентів уміння передбачати результати своєї діяльності (педагогічне прогнозування). Вироблення цих умінь проходило в умовах моделювання уроку музики та його елементів. У процесі цієї роботи студенти одержували можливість випробувати розроблені ними методичні прийоми, підхід до характеристики музичних творів, плани проведення уроку, методичні схеми окремих його елементів.

Ефективною формою роботи була підготовка студентами методичних конспектів, які включали художньо-педагогічний аналіз твору, розкриття мети й завдань його використання на уроці, вступну бесіду або розповідь перед слуханням чи розучуванням даного твору на уроці. Конспект розроблявся з урахуванням змісту шкільних програм, виходячи з яких визначався клас, тема і тип уроку, методичні й музично-пізнавальні завдання щодо конкретного твору. Вступне слово розроблялося з використанням художньої або музикознавчої літератури.

Однією з активних форм навчання була педагогічна гра, в якій пропонувалися такі моделі: уроки музики в школі, бесіди про музику, лекції-концерту, розучування пісні, проведення музичної гри тощо.

Важливим чинником підготовки до майбутньої професійної діяльності є діалог між студентом-"учителем" і викладачем, що моделює різні ситуації уроку в школі. Відповіді студентів записувались на магнітофон, а в разі наступного прослуховування студенти могли почути випадки низького рівня культури й техніки мови. Це дозволяло коригувати неточності в постановці питань, правильності аналізу, сприяло формуванню мовних навичок спілкування. Така аудиторна робота найбільш сприятлива для набуття початкових професійних навичок, оскільки студенту-"вчителю" відома ця аудиторія, він орієнтується у стосунках, що існують між студентами групи, а тому не відчуває особливих утруднень у встановленні "зворотнього зв'язку", почуває себе вільніше й невимушеніше.

Обсяг практичної підготовки визначався необхідністю відпрацювання елементів, які допомагають організувати урок як активну діалогову взаємодію вчителя з учнями: аналіз матеріалу уроку з точки зору дидактичних вимог, педагогічної позиції вчителя та інтересів і можливостей учнів; визначення мети діяльності вчителя на уроці, розробка його структури й емоційної драматургії, встановлення емоційного контакту з учнями, активне слухання відповідей учнів, самоконтроль учителем своєї поведінки в класі, психологічне настроювання на урок.

Студенти мали зрозуміти, що вчитель, орієнтований на взаємодію з учнями, не просто "любить музику" (як відзначали студенти, мотивуючи вибір професії), він любить і вміє слухати її разом зі своїми учнями, спираючись на особливості їхнього музичного сприймання, музичні смаки й уподобання. Вони вчилися визначати й мотивувати дії вчителя, які забезпечують його активне спілкування з учнями.

Конструювання студентами власних моделей педагогічної діяльності орієнтувалося на діалог з учнями. Ця домашня робота студентів носила самостійний, творчий характер і допомагала їм у практичному застосуванні набутих знань. Під час розробки первинних варіантів уроків на перших порах діяльність студентів спрямовувалась заданим алгоритмом, який вони засвоювали і використовували. Наприклад, виберіть форму й зміст свого привітання, звернення до учнів; продумайте свою поведінку в класі, невербальні засоби спілкування; продумайте техніку встановлення особистісного контакту з учнями: способи концентрації уваги учнів на вчителеві, активізації їх позитивних емоцій, створення атмосфери взаєморозуміння; візуалізуйте свій зовнішній вигляд і свою поведінку на уроці: уявіть вираз свого обличчя, жести; продумайте непередбачені планом ситуації на уроці та свої дії в них тощо.

Наступним етапом навчання була апробація на практичних заняттях самостійно розроблених студентами моделей діяльності вчителя на уроці музики з наступним аналізом і самоаналізом. У ході цієї роботи студенти вчилися публічно захищати власну модель організації взаємодії з учнями на уроці. При цьому вони вчилися вести спілкування, організовувати контактну взаємодію з аудиторією. У процесі самоаналізу виконавської майстерності студенти орієнтувалися на вияв власних почуттів, якими супроводжувалась їх діяльність.

На практичному занятті "програвався" урок, на якому в ролі вчителя виступав студент. Потім проводилося колективне обговорення й порівняльний аналіз розроблених студентами уроків. Створення подібних ситуацій і проведення "уроків" було підготовчою роботою до педагогічної практики.

У ситуаціях, наближених до умов школи, формувалися початкові уміння відбирати навчальний матеріал, будувати й змінювати логіку заняття залежно від рівня підготовленості учнів. Крім конструктивних умінь, формувалися організаторські й комунікативні уміння й навички. Студенти вчилися правильно триматись у класі, чітко висловлювати свої думки, точно формулювати питання, розподіляти увагу між учнями, методично правильно використовувати наочність і технічні засоби навчання.

Після цього пропонувалося складніше завдання – провести бесіду про музику зі студентами молодших курсів. Оцінюючи її, зверталася увага на якість виконання музичного твору, його аналіз. Ця робота проводилася з метою закріплення у студентів здібності до професійної діяльності, що ґрунтується на вмінні пов'язати набуті теоретичні знання з практичними завданнями музичного навчання і виховання школярів.

Проведене анкетування студентів показало, що саме така робота дає їм можливість критично оцінити свою професійну підготовку та виявити педагогічну творчість.

**Висновки.** Отже, використання на заняттях з методики музичного виховання активних методів, сприятиме мотивації навчання, підвищенню теоретичних знань та практичних умінь, інтересу студентів до обраної ними спеціальності.

Удосконалення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя передбачає його динамічний професійний розвиток з урахуванням цілей сучасної

школи та досягнень педагогічної науки і практики, формування різнобічних професійних якостей, ключовими елементами яких стає широка культурологічна освіченість, творче мислення й власні світоглядні установки. Її особливість полягає не тільки в передачі певного змісту, а й у формуванні відповідних умінь, навичок і розвитку творчої індивідуальності.

#### **Література**

1. Гажим И. Ориентир – методика / И. Гажим // Музыка в школе. – 1986. – № 3. – С. 17–20.
2. Горюнова Л. Музыка – дети – учитель / Л. Горюнова // Музыка в школе. – 1987. – № 1. – С. 35–42.
3. Гринчук І. П. "Будити думку через серце..." / І. П. Гринчук // Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 85–93.

УДК 373.2

## ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пархоменко А. В.

*Стаття присвячена вивченню актуальної проблеми дошкільної педагогіки на сучасному етапі – формування у дошкільників гуманізму. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури здійснено спробу визначити особливості виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку. Автором статті коротко схарактеризовано умови забезпечення даного процесу.*

*Ключові слова:* гуманізм, емоції, почуття, гуманні почуття, гуманне ставлення, діти дошкільного віку.

*Статья посвящена изучению актуальной проблемы дошкольной педагогики на современном этапе – формированию у дошкольников гуманизма. На основе анализа психолого-педагогической литературы предпринято попытки определить особенности воспитания гуманных чувств у детей дошкольного возраста. Автором статьи кратко охарактеризовано условия, обеспечивающие реализацию данного процесса.*

*Ключевые слова:* гуманизм, эмоции, чувства, гуманные чувства, гуманное отношение, дети дошкольного возраста.

*The article is devoted to the topical problem in preschool education at the present stage – education of humanism in preschool-age children. Based on analysis of psycho-pedagogical literature, an attempt is made to identify specific features of developing humane feelings in children of preschool age. The author of the article briefly characterizes the conditions that ensure this process.*

*Key words:* humanism, emotions, feelings, humane feelings, humane treatment, children of preschool age.

**Постановка проблеми.** Поступовий розвиток демократичного суспільства дедалі більше залежить від утвердження людяності, гуманності у стосунках між людьми. Загальновідомо, що атмосфера сучасного суспільства насичена тривожними та негативними явищами. Якщо торкнутися буремних соціально-політичних подій в Україні періоду 2013–2015 рр., то йдеться вже про особливий стан українського суспільства, який вкрай негативно позначається на усіх сторонах життя людини. За цих умов людина повинна навчитися зберігати душевну гармонію, зберігати психічну рівновагу, визначати гуманістичне ставлення до оточуючого світу. Гуманність сьогодні визначається як одна з важливих загальнолюдських позитивних рис особистості, на основі якої здійснюється розвиток більш складних громадських якостей. Вона розглядається як розвиненість почуттів жалю і співраді, які, у свою чергу, реалізуються в спілкуванні та діяльності в аспектах відносин співчуття, допомоги, сприяння.

Гуманність є вершиною моральності, оскільки в ній любов до всього живого поєднується з милосердям, безкорисливою допомогою людям, чесністю, добротою, миролюбністю, працьовитістю, альтруізмом, турботою про людину, повагою її прав на самовизначення і свободу, урахуванням особистісних потреб, а також створенням комфортних умов щодо перебування в навчальному закладі та на шляху до успіху. Звертання суспільства до засад гуманізму, духовності, моральності визначається ментальністю українців щодо виховання молодого покоління на загальнолюдських цінностях.

Дані положення знайшли відображення в сучасних концепціях дошкільного виховання, у створенні та забезпеченні особистісно орієнтованої моделі організації навчального процесу. Так, законами України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Державним базовим компонентом дошкільної освіти (БКДО) в Україні визначено, що дитина має стати центром виховного процесу, а його метою –

формування соціально активної, творчої, гуманістично спрямованої особистості. У змісті БКДО в Україні вказується на те, що дошкільна освіта, як перша самоцінна ланка, має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [2, с. 3].

Формування особистості дитини, виховання у неї якостей гуманістичної спрямованості та певної моральної позиції – складний педагогічний процес, в основі якого лежить правильний, гармонійний розвиток почуттів. У свою чергу цей процес тісно пов'язаний із розвитком у дітей дошкільного віку емоційного ставлення до навколишнього. Проте нині реалізація завдань виховання основ гуманізму в дошкільників, зважаючи на зростаючий соціальний запит, стримується їхнім недостатнім теоретичним осмисленням, перш за все – щодо наукового пошуку ефективних форм, методів, технологій роботи з дітьми. Отже, потребою дошкільної освіти у створенні наукових праць щодо розкриття особливостей виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку обумовлюється **актуальність даного дослідження.**

**Метою дослідження** є коротка характеристика особливостей виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку та визначення на цій основі умов забезпечення даного процесу.

**Аналіз останніх публікацій.** Психологічні аспекти гуманістичного виховання розкрито у працях І. Д. Бежа, О. О. Бодальова, М. Й. Боришевського, О. В. Киричука, Г. С. Костюка, Е. О. Помиткіна. Велика кількість психологічних і педагогічних праць присвячена розвитку емоційно-чуттєвої сфери дошкільників (Є. Н. Долотказіна, В. В. Житна, В. Н. Зимоніна, Н. Л. Кряжева, В. М. Мінаєва, Л. Н. Разживіна, Є. Є. Шишлова, Є. Л. Яковлева).

Концептуальні положення гуманістичного виховання дітей дошкільного віку визначено у працях Т. І. Поніманської. Досліджувалися такі аспекти проблеми формування гуманних почуттів у дітей дошкільного віку: вплив соціальних емоцій на взаємодію дітей (О. В. Запорожець, В. К. Котирло, А. Д. Кошелєва, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелкова); специфіка прояву гуманних взаємин дошкільників у спільній діяльності (В. Абраменкова, Л. В. Артемова, А. М. Гончаренко, О. А. Козлюк, В. К. Котирло, Т. І. Поніманська, О. О. Смирнова). Вихованню в дошкільників гуманної поведінки присвячено дисертаційне дослідження Л. І. Врочинської. Використанню особистісно-діяльнісного підходу до організації процесу гуманістичного виховання старших дошкільників на заняттях у дитячому садку присвячено дослідження С. Ю. Кортоузової.

**Викладення основного матеріалу.** Теоретичними основами виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку слугують: положення про гуманність як основу моральності, про необхідність ціннісного (гуманного) ставлення до іншої людини та до світу природи, про природу гуманних почуттів і стосунків, особливості їх розвитку в дошкільному дитинстві.

Аналіз змісту основ виховання гуманних почуттів дошкільників потребує наукового розгляду змісту самого поняття "гуманні почуття", що, в свою чергу, призводить до необхідності виділення більш загальних категорій "емоції" та "почуття". О. Б. Буракова розглядає емоцію як переживання, пов'язане з упередженим ставленням до чого-небудь, залежить від конкретної ситуації і стану людини в даний момент, характеризується раптовістю виникнення, швидкої змінюваності [1, с. 37].

Аналізуючи особливості розвитку емоцій дитини, О. Л. Кононко характеризує емоції як особливий клас психічних процесів і станів, пов'язуючи їх із інстинктами, потребами та мотивами дитини [4, с. 27]. Зарубіжні психологи (В. Вундт, У. Джемс, К. Ланге, З. Фрейд та ін.) розглядали емоції з точки зору фізіологічного підходу, ототожнюючи їх з вегетативними змінами або фізіологічними процесами, що проходять в центральній нервовій системі. У. Макдауголл розглядав емоції з позицій поведінки та науково обґрунтував функції емоцій і почуттів.

Виділяють вищі емоції, пов'язані із задоволенням або незадоволенням духовних (соціальних, моральних, пізнавальних, естетичних) потреб, наприклад:

любов, гуманність, патріотизм; а також нижчі емоції, які пов'язані із задоволенням або незадоволенням фізіологічних потреб (голоду, спраги тощо).

Ставлення до емоцій як до психічних процесів, формування яких відбувається під впливом соціальних факторів, утвердилося в працях Л. С. Виготського та його послідовників (О. В. Запорожець, Я. З. Неверович, О. М. Леонтьєв). Сучасний погляд на емоцію з позицій аксіологічного (ціннісного) підходу до освіти дозволяє визначити емоції як основу духовного розвитку дітей, як засіб трансформації, зокрема, цінностей (Є. В. Квятковський, В. В. Житна).

*Почуття* (естетичні, моральні, інтелектуальні) відносяться до складних емоційних проявів, вони відображають духовну сферу людини. С. Л. Рубінштейн підкреслював: "... почуття людини як складні цілісні освіти мають свій зміст, вони організуються навколо певних об'єктів, осіб або навіть предметних областей (наприклад, мистецтво) і певних сфер діяльності" [6, с. 610].

*Гуманні почуття* входять до складу вищих почуттів, за своєю природою вони є моральними, соціальними, духовними. При всій динамічності, плинності почуттів у певних умовах вони можуть придбати більш постійний, більш стійкий характер. Якщо в житті людини відбувається повторення подібних обставин, які сприяють виникненню однорідних почуттів, на цій основі проходить закріплення зв'язків між певною групою подразників і відповідною емоційною реакцією – таким чином формується *ставлення*.

У дослідженнях Л. А. Абрамян, І. Д. Беха, О. Б. Буракової, Р. С. Буре, Л. С. Виготського, М. В. Воробйової, А. Д. Кошелевої, М. І. Лісіної, Є. Є. Шишлової, гуманне ставлення розглядається як багатокомпонентне поняття, кожен елемент якого залежить від відповідного йому гуманного почуття, підкріпленого умінням людини діяти певним чином. Дослідниця О. Б. Буракова, визначає наступні складові гуманного ставлення до людини, пов'язані із відповідними почуттями:

- *добррозичливе* ставлення, яке виявляється в умінні доставити приємне, радість іншим, надати послугу, побудоване на доброті людини, почутті любові до ближнього як до самого себе;
- *чуйне* ставлення, що виявляється в умінні розділити радість і горе інших, відгукуватися на прохання, допомогти подолати негативне переживання, засноване на розвитку співпереживання і співчуття;
- *уважне* ставлення, що виявляється в умінні помітити і зрозуміти переживання інших (не яскраво виражені), підтримати позитивні, полегшити негативні, що залежить від розвиненості почуття жалю;
- *дбайливе* ставлення, що виявляється в умінні надати допомогу і підтримку іншого в необхідній ситуації, що залежить від розвиненості почуття любові до ближнього і співчуття;
- *справедливе* ставлення, що виявляється в умінні визнати рівні права в будь-якій діяльності всіх учасників, засноване на почутті справедливості, повазі до інших [1, с. 40].

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що поняття "гуманні почуття" тісно пов'язано з поняттям "моральні почуття", що позначається на існуванні достатньо близьких класифікацій означених понять. Так, учена О. Л. Кононко вказує на те, що нині не існує системи чіткої класифікації моральних почуттів й надає власний їх перелік:

- почуття *правди*;
- почуття *довіри* (заґрунтоване на довірі, сумлінності, добррозичливості, взаєморозумінні, альтруїзмі тощо);
- почуття *справедливості*;
- почуття *емпатії* (здатність розуміти переживання інших, співчуття, чуйність);
- почуття *прихильності*;
- почуття *гідності* та ряд інших почуттів [4, с. 130–135].

Аналіз складових даної класифікації визначає спільні позиції із класифікацією, наданою О. Б. Бураковою, доводячи морально-етичну природу останніх і те, що розвиток гуманних почуттів і ставлень у дошкільників відбувається в тісній єдності з формуванням моральної сфери особистості.

Проблема морального розвитку дитини, залучення його до гуманістичних цінностей, виховання гуманних почуттів і стосунків знайшла відображення в дослідженнях В. В. Абраменкової, Л. В. Артемової, Р. С. Буре, Р. Й. Жуковської, О. В. Запорожця, Т. А. Маркової, Я. З. Неверович, В. Г. Нечаєвої, Н. І. Непомнящої, Т. А. Репіної та ін.

Коротко проаналізуємо *особливості розвитку гуманних почуттів* у дошкільному віці. Психологи і педагоги підкреслюють, що найбільш інтенсивний розвиток почуттів відбувається саме в дошкільному дитинстві. Вони можуть проявлятися у ставленні дитини: до самої себе (почуття власної гідності, переваги або, навпаки, почуття неповноцінності, невпевненості, відчаю тощо), до інших людей (симпатія або антипатія, злоба, почуття сорому, гнів, байдужість, почуття дружби, любові, провини тощо), до колективу (почуття колективізму, солідарності).

У ранньому віці та в дошкільному дитинстві почуття панують над усіма сторонами життя дитини, надаючи їм своє забарвлення і виразність. Маленька дитина, не вмюючи керувати своїми переживаннями, майже завжди опиняється в полоні почуття, що її захоплює. Зовнішній прояв почуттів у дитини, порівняно з дорослою людиною, має більш бурхливий, мимовільний і безпосередній характер. У новонароджених дітей є лише безумовно-рефлекторні емоційні реакції, перші прояви почуттів дітей раннього віку пов'язані переважно із задоволенням органічних потреб – у їжі, теплі, здоровому фізичному стані.

У подальшому на основі наявних емоційних реакцій формуються нові, умовні. До кінця другого – початку третього місяця життя у дитини з'являється "комплекс пожвавлення", позитивна емоційна реакція на дорослу людину. Виникнення цієї реакції обумовлено тим, що дорослий піклується про дитину, задовольняє її потреби, пестить. У міру збагачення досвіду дитини та ускладнення її діяльності, а також взаємин малюка з оточуючими людьми, у дитини формуються нові потреби та інтереси. Це є важливою умовою розвитку і збагачення дитячих почуттів. Інтереси поширюються на більш широкий світ оточуючих предметів, явищ і подій, а разом з тим і почуття стають складнішими та змістовнішими [1, с. 42].

Особливе значення має розвиток у дитини емпатії як почуття емоційної прихильності, симпатії до близьких людей, співчуття щодо їхніх переживань і вчинків. Поступово почуття починають викликатися не тільки тим, що просто приємно чи неприємно, але й тим, що добре чи погано, що відповідає або суперечить вимогам оточуючих людей, наприклад, дитина задоволена, коли дорослий її хвалить, схвалює поведінку.

Український дослідник самосвідомості П. Р. Чамата вказує на те, що для того, щоб гуманні якості набули для дитини особистісного сенсу, стали органічним надбанням образу власного "Я" особистості, дошкільник має "пережити своє ставлення до інших людей і ставлення інших людей до себе" [7, с. 18]. До початку дошкільного віку дитина приходять вже з відносно багатими емоційними переживаннями. Дитина дошкільного віку, відкриваючи для себе різноманіття навколишнього світу та вступаючи в різнохарактерні взаємодії з різними сферами дійсності, проявляє себе самим доступним чином емоційно. Емоції як зовнішній прояв внутрішнього світу дитини дозволяють визначити її ставлення до подій, сприяти особистісному становленню.

Як зазначає В. В. Зеньківський, емоція являє собою специфічний, винятковий знак і символ субкультури дитини, а дитинство є "золотим віком для емоційного в нас" [3, с. 226]. Саме почуття та емоції дітей виступають складовою базису особистісної культури дошкільника, і, як зауважив О. В. Запорожець, емоція виступає функціональним органом індивіда, ядром особистості. В. С. Мухіна говорила про те, що у дошкільному віці діти знаходяться "в полоні" емоцій, почуття переважають над усіма сторонами життя [5].

У дисертаційному дослідженні О. Б. Буракової розкрито ті *особливості дитини-дошкільника*, які дозволяють успішно формувати гуманні почуття. Серед таких особливостей:

1. Велика емоційна сприйнятливості дитини, її бурна реакція на різні життєві події, здатність відчувати почуття та настрої оточуючих.



2. Виявлення гуманістичних почуттів дитини, головним чином, у сфері відносин з однолітками.

3. Діти приймають та схвалюють вимоги дорослого підтримувати доброзичливі стосунки.

4. З трьох років у дітей розвивається потреба в довірливому відношенні до дорослого й здатність відчувати його емоційний стан, зрозуміти причину зміни настрою.

5. Дитина старшого дошкільного віку за певних обставин здатна усвідомити негативні сторони власних дітей; уміє поставити себе на місце іншого з тим, щоб "пережити" ситуацію з його точки зору. У цьому віці загострюється потреба дитини в дружніх стосунках з однолітками [1, с. 44].

Вивчення наукових праць А. М. Виноградової, М. В. Воробйової, Г. М. Годіної, О. Л. Кононко, В. Г. Нечаєвої, Ю. О. Приходько, Д. Б. Сушенцевої та ін. дозволило виокремити ряд умов, що є необхідними для виховання гуманних почуттів у дошкільників:

- 1) підтримка позитивного емоційного стану кожної дитини;
- 2) формування у дитини довіри до поведінки;
- 3) створення позитивного мікроклімату в середовищі її перебування;
- 4) поглиблення й розширення знань та уявлень малюка про ті чи інші морально-етичні категорії;

- 5) розвиток у дитини уміння диференціювати різні почуття;

- 6) надання можливості дитині вправлятися в умінні "вживатися" в різні емоційні ситуації, не залишаючись до них байдужими.

Урахування зазначених умов потребує оновлення педагогічного процесу дошкільного навчального закладу щодо добору ефективних форм, методів та технологій розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільника. У наукових та науково-методичних пошуках Л. М. Гумовської, С. М. Ванжі, А. М. Щетиніної, Д. Б. Сушенцевої запропоновано ряд новітніх форм роботи, які сприятимуть більш ефективному формуванню гуманних почуттів у дошкільників.

**Висновки.** Виховання у дітей якостей особистості гуманістичної спрямованості визначається актуальною педагогічною проблемою з точки зору сучасної соціокультурної ситуації. Основою гуманних почуттів слугують вищі емоції; найбільш інтенсивний розвиток емоційно-почуттєвої сфери відбувається в дошкільному дитинстві. Розвиток гуманних почуттів та ставлень у дошкільників відбувається в тісній єдності з формуванням моральної свідомості та поведінки. Визначені нами вище особливості формування у дитини дошкільника гуманних почуттів, а також умови, які впливають на даний процес, слугують основою подальших експериментальних наукових досліджень з обраної проблеми.

#### Література

1. Буракова О. Б. Подготовка студентов педагогического колледжа к воспитанию у дошкольников гуманных чувств и отношений : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Дошкольная педагогика" / Буракова Ольга Борисовна. – М., 2005. – 183 с.
2. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>. – Назва з екрана.
3. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 271 с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
5. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : ООО Апрель-Пресс, Изд-во "ЭКСМО-Пресс", 2000. – 352 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. (1946 г.). – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – (Серия "Мастера психологии").
7. Чамата П. Р. Роль мови у формуванні самосвідомості у дітей / П. Р. Чамата // Радянська школа. – 1952. – № 10. – С. 10.

УДК 372.878+373.51

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ВИКЛИКИ ХХІ СТОЛІТТЯ**

**Раструба Т. В.**

*Стаття присвячена проблемі інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів у контексті особистісно орієнтованого підходу. Висвітлюються особливості особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання як інноваційної технології. Наголошується на перспективах розвитку особистості дитини, інноваційних змінах учителя музики в межах нової парадигми.*

*Ключові слова: інноваційні технології, особистісно орієнтований підхід, розвиток особистості, вчитель музики, уроки музичного мистецтва, методи, форми, прийоми, шляхи реалізації.*

*Статья посвящается проблеме инновационных технологий на уроках музыкального искусства общеобразовательных обучающихся учреждений в контексте личностно ориентированного подхода. Осветляются особенности личностно ориентированного музыкального обучения и воспитания как инновационной технологии. Акцентируется внимание на перспективах развития личности ребенка, инновационных изменениях учителя музыки в рамках новой парадигмы.*

*Ключевые слова: инновационные технологии, личностно ориентированный подход, развитие личности, учитель музыки, уроки музыкального искусства, методы, формы, приёмы, пути реализации.*

*The article is devoted to the problem of innovative technologies in musical arts lessons at general education schools in the context of personality-oriented approach. It highlights specific features of personality-oriented music education as an innovative technology. Emphasis is placed on perspectives of the child's personality development and innovative changes of the music teacher in the framework of this new paradigm.*

*Key words: innovative technologies, personality-oriented approach, personality development, music teacher, lessons in musical arts, methods, forms, techniques, ways of implementation.*

---

**Постановка проблеми.** Сучасні реформаторські зміни освітнього процесу в нашій державі потребують суттєво іншого ставлення до дитини, її освіченості. Актуальною залишається теза проголошена в Законі України "Про загальноосвітню середню освіту" (стаття 5), що першочерговим завданням освітнього процесу є "виховання громадянина України, формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань" [3]. Тому загальноосвітній навчальний заклад має не тільки надати базові знання учням, але й навчити їх вчитися протягом усього життя, використовуючи здобуті знання на практиці.

Наше сьогодення висуває суспільний запит на виховання творчої особистості самостійно мислити, генерувати креативні ідеї, приймати сміливі незвичайні рішення та потребує суттєвих змін у педагогічній практиці, музичній зокрема, інноваційного спрямування. Звідси орієнтиром змісту освіти є розвиток особистості дитини. Цьому має сприяти застосування інноваційних технологій у контексті особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання, які б забезпечували можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу формування особистості учня, розвитку його самостійності, творчої ініціативи, стимулювання потреби в самовдосконаленні, виявленні моральної позиції, відповідальності за навчальний процес.

**Формулювання цілей статті.** Метою даної роботи є визначення сутності особистісно орієнтованого підходу до музичного навчання і виховання як інноваційної технології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні вимоги теоретичних і методологічних положень, котрі визначають інноваційну особистісно орієнтовану освіту, представлено в працях К. А. Абульханової-Славської, І. В. Аряккіної, М. А. Алексєєва, Г. О. Балла, Є. В. Бондаревської, Є. Ю. Волчегорської, С. В. Кульневич, Т. І. Кульпіної, А. В. Петровського, С. І. Подмазіна, В. В. Серікова, В. Т. Фоменка, І. С. Якиманської та інших дослідників.

Важливу роль у розробці нової парадигми відіграли роботи психологічного спрямування таких авторів, як: А. Асмолова, Н. Бібік, Л. Виготського, В. Давидова, Дж. Долларда, Е. Еріксона, Н. Кічук, С. Крипнера, О. Леонтєєва, А. Маслоу, Р. Мей, В. Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна, С. Сисоєва, Л. Сохань, Л. Хомич, Г. Ципіна, К. Юнга та інших вчених.

Актуальні проблеми мистецької освіти у своїх наукових доробках висвітлюють А. Верем'єв, Є. Гаспарович, О. Гончарова, С. Горбенко, О. Лобова, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, А. Растрюгіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Сергієчева, Т. Танько, О. Хижна, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічній науці ХХІ століття яскраво заявляє про себе особистісно орієнтований підхід, який на сьогодні можна назвати інноваційним, що забезпечує створення нових механізмів освітнього процесу та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості дитини, її самостійності, індивідуальності. Досліджуючи дану проблему, науковці виокремлюють низку вчень, які лягли в основу сучасної освітньої концепції, серед яких найбільш відомі – особистісно-культурологічне (Є. Бондаревська), особистісно-розвивальне (І. Котова, В. Серіков, Є. Шиянов), суб'єктно-особистісне (І. Якиманська), практико-орієнтоване (М. Кузнецов), особистісно зорієнтоване (М. Алексєєв) та ін. Враховуючи висновки цих дослідників, можна наголосити, що особистісно орієнтоване навчання визначає центром освітнього процесу особистість дитини, а головною метою цього процесу є психолого-педагогічна допомога в становленні її "суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні" [7].

Загальновідомо, що ядром і головним засобом естетичного виховання дитини є мистецтво, що відрізняється універсальністю впливу на особистість у всіх напрямках. Однак сучасна технологічна цивілізація віддаляє музичну освіту на дещо другорядний план. Хоча, нові досягнення теорії та методики психолого-педагогічної науки доводять важливість музичних занять не тільки в естетичному, але і в інтелектуальному розвитку дітей. У контексті особистісно орієнтованої освіти музика відноситься до групи сенсо-орієнтованих предметів, де системотворчим фактором виступає механізм персоналізації ("я – у світі"), бо музика не тільки пізнається, але і є однією з форм пізнання світу [4, с. 21].

На сьогоднішній день урок залишається бути основною формою організації навчання, але в умовах нової парадигми він зазнає суттєвої трансформації. Не оминає цей процес і уроків мистецького спрямування, де змінюється їх функція, форма. Так, за ствердженням Л. Масол, значними можливостями володіють сучасні уроки музики, як уроки поліхудожньої діяльності учнів, що мають на меті, загальний світоглядний та суто музичний розвиток дітей, котрий дає можливість найбільш повно розкрити всі внутрішні психологічні якості учнів (мислення, уяву, пам'ять, волю та ін.), виховувати емоційно-чуттєву сферу психіки (чуйність, уміння через музичне мистецтво пізнавати глибину душевних переживань), надавати постійну можливість самореалізуватися, що є особливо важливим при особистісно орієнтованому навчанні та вихованні [2]. У цьому випадку урок підпорядковується не повідомленню та перевірці рівня знань, а виявленню досвіду учнів за ставленням до змісту матеріалу, який викладає вчитель.

Використання інноваційних технологій на шляху формування нового стану сучасної мистецької освіти сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу [1]. Звідси, загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на різнобічний особистісний розвиток учнів, застосування таких освітніх технологій, які найповніше враховують значення всіх факторів соціально-педагогічного впливу та надають можливості дітям реалізуватися в музичній діяльності.

Так, інноваційна організація пізнавальної та практичної музичної діяльності учнів у системі особистісно орієнтованого підходу може здійснюватися шляхом використання нестандартних *форм навчання* (діалог, дискусія, "скарбничка почуттів", опитування-тести, методика незакінченого речення, визначення тематики міні-творів, складання "тезаурусу мудрих думок про музику", "щоденник музичних вражень", складання "словника почуттів музичних творів" (Є. Лоцман), імітація організації естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок-народної творчості, урок-фольклорного свята, урок-книжковий ярмарок, уроки-кіностудії і т. п.), урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль, уроки, які спираються на видуманих казкових героїв; *методів* (інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові (Л. Масол), аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт (О. Олексюк); *прийомів* (створення яскравих образно-наочних уявлень, ситуацій успіху, взаємодопомоги, спонукання до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко), прийоми полімодального уявлення естетичної інформації ("музичних люстерок", пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ), рефлексивні прийоми – ранжування, емпатичного слухання (Є. Волчегорська) та здійснення самостійних художньо-творчих *проектів*.

Урок музичного мистецтва в межах особистісно орієнтованого підходу сприяє не тільки розширенню і вдосконаленню знань дітей, а й їхньому саморозвитку, адже вони знайомляться з музичними творами, вчать висловлювати власні судження перед однокласниками, таким чином зростає їх внутрішня мотивація, що є одним із важливих компонентів реалізації особистісно орієнтованої освіти. Відтак в якості основної мети використання інноваційних технологій на уроках музики можна розглядати активізацію пізнавальної та творчої діяльності учнів. Цьому сприяють застосування *інтерактивних* та *інформаційних* технологій на уроках музичного мистецтва, що дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну й відеоінформацію, та її витоки; збагатити методичні можливості, надання сучасного рівня викладання; активувати творчий потенціал учнів; виховувати інтерес до музичної культури; формувати духовний світ дитини [5]. Гармонійно поєднуючи знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку.

Також використання інформаційних технологій на уроках музики надає можливість залучати дітей до створення творчих робіт, пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, оформлення результатів роботи у вигляді різних проектів за певними темами. Інтерактивні технології дають змогу учням формувати характер; розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти й реалізовувати індивідуальні можливості; сприяють створенню атмосфери творчої співпраці [6, с. 304]. Інтерактивні технології можна ефективно використовувати як під час засвоєння нових знань, так і під час застосування набутих знань, умінь та навичок.

Дослідження теорії і практики застосування інноваційних технологій учителями на музичних заняттях загальноосвітніх навчальних закладів функціонує на основі ряду *принципів* – індивідуальності, самоцінності та неповторності учня; диференціації навчання; реалізації себе у всіх видах музичної діяльності; гуманізації змісту музичної освіти; історизму; системності; науковості; варіативності [2]. Так, наприклад, у процесі вивчення музичної грамоти можна дещо диференціювати складність навчального матеріалу, що дозволить зберегти мотивацію учнів; під час вокально-інструментального музикування учитель може використовувати міру допомоги кожній дитині (підказування, додаткове настроювання на фортепіано), що забезпечить визначення самостійності в засвоєнні навчального матеріалу кожного учня; в ході спостережень за дітьми вчитель має виявити найоптимальніше співвідношення завдань репродуктивного й творчого характеру, тобто застосувати свою креативність; у процесі хорового співу доцільно створювати особистісно зорієнтовану ситуацію – допомога кожній

дитині під час розучування пісень (співвідношення педагогічного показу і словесних пояснень, тактовна корекція неадекватної самооцінки); під час слухання музики можна доповнювати диференційованими домашніми завданнями (читання додаткової літератури про композиторів, добором по слуху на інструменті основних тем знайомих музичних творів, ведення щоденника музичних вражень і т. ін.), що допоможе навчити концентрувати увагу та сприймати значущі приклади особистісно-цінних творів мистецтва.

Цілком доречною є думка О. О. Красовської, що під інноваціями мистецької освіти можна вбачати новизну, що ефективно змінює результати професійної майстерності вчителів музики, створюючи при цьому вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання. Тому, для реалізації новітніх технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів у контексті особистісно орієнтованого підходу вчитель має і сам інноваційно розвиватися (низка чинників і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу). Звідси, застосування інноваційних технологій у музичному мистецтві сприяє зміні типу взаємодії "учитель – учень", де вчитель переходить до співпраці, орієнтуючись на аналіз не стільки результатів, скільки загальної діяльності дітей, а учень стає активно творчим. Тому, на уроках музики вчитель має звертати особливу увагу на свій поведінковий компонент та творчу активність, які передбачають: створення оптимальних умов, які б дозволили найбільш повно реалізувати естетичні можливості кожної окремої дитини відповідно до її здібностей, психофізіологічних особливостей та власних бажань; використання різних методик, спрямованих на творчий розвиток, задоволення естетичних потреб кожної дитини; надання переваги творчим методам, діалогічному мовленню; максимальну індивідуалізацію та диференціацію навчання.

**Висновки.** Отже, сутність особистісно орієнтованого підходу до музичного навчання і виховання як інноваційної технології полягає у модернізації навчального процесу загальноосвітньої школи, сприяє ефективному становленню і розвитку творчої, саморозвиненої особистості учнів, дозволяє визнавати права кожної дитини на самоцінність, індивідуальність, прагнення здобувати знання і застосовувати їх у різнобічній музичній діяльності. Звідси, успіх використання такого підходу залежить від декількох факторів: урахування вчителем на уроках музичного мистецтва вікових та психологічних особливостей розвитку кожної дитини; досконале знання сутності особистісно орієнтованої моделі навчання, яка складається із специфічних форм, методів, прийомів, які і є інноваційними. Звичайно, досліджувана нами проблема не вичерпується викладеним у цій статті, дослідницький пошук продовжується. Значної уваги, на наш погляд, потребує досвід практичної реалізації особистісно орієнтованого підходу до музичної освіти учнів.

#### Література

1. Волчегорская Е. Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волчегорская Е. Ю. – Челябинск, 2007. – 346 с.
2. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Видання друге, доповнен. – Житомир : В. Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
3. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 12–13. – 92 с.
4. Куклина Л. В. Моделирование личностно-ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Куклина Л. В. – Ульяновск, 2005. – 220 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
6. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
7. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2006. – 272 с.

УДК 378.011.3-051:78

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ  
МУЗИЧНО-ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Чугунова Є. В.**

*У статті висвітлено специфіку методики формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвілєвої діяльності учнівської молоді, проаналізовано поетапний процес її формування за допомогою комплексу спеціальних методів та форм, що застосовуються на кожному з етапів формувального експерименту.*

*Ключові слова: музично-дозвілєва діяльність, учнівська молодь, майбутній учитель музики, готовність, методика, метод.*

*В статье освещено специфику методики формирования готовности будущего учителя музыки к организации музыкально-досуговой деятельности учащейся молодежи, проанализировано поэтапный процесс ее формирования с помощью комплекса специальных методов и форм, применяемых на каждом из этапов формирующего эксперимента.*

*Ключевые слова: музыкально-досуговая деятельность, учащаяся молодежь, будущий учитель музыки, готовность, методика, метод.*

*The article highlights specific features of methods of preparing future music teachers for the organization of musical leisure activities of student youth and presents an analysis of the stagewise process of the preparedness formation by means of a set of special methods and forms that are used at every stage of the formative experiment.*

*Key words: musical leisure activities, student youth, future music teacher, preparedness, method, technique.*

---

**Постановка проблеми.** Успіх загальноосвітніх реформ в Україні багато в чому пов'язаний з підвищенням професіоналізму вчителя – головною діючою особою будь-яких перетворень у навчально-виховній системі. Зважаючи на те, що важлива роль у педагогічній системі відводиться не лише навчанню, а й у змістовому наповненні вільного часу учнівської молоді, підвищуються вимоги до професійного рівня готовності учителя, зростає роль його відповідальності за результати своєї праці.

Враховуючи дані соціологічного дослідження, в яких відображено, що у сфері дозвілля учнівська молодь провідне місце відводить музиці як багатофункціональному виду мистецтва, для більш ефективної організації даного процесу потрібен кваліфікований педагог-організатор, який володіє відповідною системою знань, умінь і навичок – вчитель музики – керівник-організатор, який не тільки досконало володіє своїм предметом, але й здатен організувати музично-дозвілєву діяльність своїх вихованців. Поняття "музично-дозвілєва діяльність" ми визнаємо як специфічну діяльність, яка проходить в умовах вільного часу, має добровільний невимушений характер, базується на особистих музичних потребах вихованця та спрямована на задоволення гедоністичних, пізнавальних та естетичних потреб особистості.

Отже, перед сучасною школою постає завдання оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів музики відповідно до потреби формування готовності до організації музично-дозвілєвої діяльності учнівської молоді. Задля вирішення означеного завдання було розроблено та впроваджено методика формування готовності майбутнього вчителя музики до організації МДД учнівської молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти методичного забезпечення процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до

організації музичного дозвілля досліджено в працях Н. Андрієвської, Б. А. Бриліна, О. Голіка, Т. Фурсенко, Т. Яцули. Дана публікація розширює наукові погляди сучасних дослідників та пропонує авторську методичку діагностики рівня готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвілдової діяльності.

**Метою даної статті** є дослідження змісту та послідовності етапів формування готовності майбутнього вчителя музики до організації МДД учнівської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки, за нашим визначенням, *готовність майбутнього вчителя музики до організації МДД учнівської молоді* – це усвідомлений активно-діяльнісний стан, що включає в себе особистісні (мотиви і інтереси) і професійні (знання і вміння) якості індивіда, які забезпечують здатність до створення умов для спільної музичної діяльності учнівської молоді на дозвіллі, спрямованої на задоволення гедоністичних, пізнавальних та естетичних потреб, вважаємо, що успішне формування цієї властивості у майбутніх учителів музики можливе внаслідок упровадження методички в процесі методично-спрямованої практичної фахової підготовки студентів вищих музично-педагогічних закладах освіти.

Впровадження нової методички формування готовності майбутнього вчителя музики до організації МДД учнівської молоді здійснювалося на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова протягом 2013–2014 та 2014–2015 навчальних років та включала у себе 4 етапи, кожен з яких було скеровано на досягнення певної мети та виконання окремих завдань: орієнтувально-спонукальний, рефлексійно-змістовний, корекційно-технологічний, продуктивно-синтезуючий.

Для відстеження динаміки змін у процесі впровадження нової методички формування готовності до організації МДД майбутніх учителів, було створено по 1-й експериментальній та контрольній групі серед студентів 3–4 курсів музично-педагогічного факультету.

Перший етап – **орієнтувально-спонукальний** передуює стимулювання емоційно-почуттєвих, мотиваційно-потребових орієнтирів та спрямування інтересу студентів щодо здійснення організації МДД учнівської молоді. Даний етап проводився в межах дисципліни "Методика музичного виховання". *Мета* цього етапу – зорієнтувати студентів – майбутніх учителів музики на професійно-педагогічну діяльність у процесі організації МДД учнівської молоді, здійснити спрямований вплив на формування їх мотиваційно-потребової установки.

*Завдання даного етапу роботи:*

- стимулювати стійкий інтерес та позитивне ставлення майбутніх учителів музики до організації МДД учнівської молоді;
- зумовити потребу студентів до самовираження в процесі організації МДД учнівської молоді;
- розвинути вольові якості студентів щодо подолання труднощів і перешкод у процесі організації МДД учнівської молоді.

У педагогічній роботі на цьому етапі використовувались наступні *методи: бесіди, дискусії, спостереження та обговорення, наочності, створення проблемних ситуацій, рольової гри.*

Реалізація інструментарію цих методів доцільна в площині педагогічної умови – *створення мотиваційно-стимулюючого середовища задля усвідомлення професійної значущості студента щодо готовності до організації МДД учнівської молоді.*

Серед ефективних засобів роботи на цьому етапі було залучення студентів до вивчення провідного досвіду учителів музики щодо організації МДД учнівської молоді за допомогою методу *спостереження та обговорення.*

Для того, щоб викликати бажання майбутніх учителів музики до організації МДД учнівської молоді, стимулювати стійкий інтерес та сформувати позитивне ставлення до означеної діяльності, потрібно спрямовувати увагу студентів на ознайомлення з досвідом роботи викладачів, керівників мистецьких колективів у процесі організації МДД учнівської молоді. Спостерігаючи за організаційним досвідом кращих керівників художніх колективів, студенти паралельно продукують підходи до власного його використання в процесі організації МДД.

Після проведення спостережень зі студентами проводилися бесіди, в ході яких учасники могли ставити питання, що значно активізувало аудиторію до висловлення різних точок зору, створювало атмосферу невимушеності, живого обговорення, осмислення конкретних ситуацій педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики в процесі організації МДД учнівської молоді.

Під час бесіди були використані *наочні методи* (короткий перегляд відеоматеріалів з творчості відомих керівників естрадних, народних, академічних музично-театральних колективів), які допомагали майбутнім учителям музики сформувати уявлення про діяльність керівника художнього колективу та специфіку його творчої діяльності в процесі організації МДД учнівської молоді.

Для активізації потреби студентів у самовираженні в процесі організації МДД учнівської молоді було впроваджено *проблемний метод*, суть якого полягала у пошук у потрібного вихідного матеріалу до свята (перечитування сценаріїв, методичних рекомендацій), добирання потрібних музичних творів згідно до літературного тексту з урахуванням можливостей вихованців. Все це дозволило зрозуміти, наскільки точно і ґрунтовно майбутні вчителі музики зуміють конструктивно-композиційно обрати тему, ідею та зміст творів, підібрати потрібний музичний репертуар, який буде пропущений через сценарний образ усього музичного заходу. Паралельно студент вчиться не лише орієнтуватись на об'єктивні характеристики твору, а й на власне художньо-оцінне ставлення.

Для з'ясування власного емоційного стану, спроможності протистояти стресовим ситуаціям у процесі організації МДД учнівської молоді на даному етапі формувальної роботи було запропоновано *метод рольової гри на стресостійкість "Юлій Цезар"*. Цей метод базується на методиці розвитку вправ Г. Б. Моніної, Н. В. Раннала [2, с. 116].

Студентам пропонувалось провести тренінг з метою навчити діяти майбутніх учителів музики в умовах стресу, не втрачаючи здатності концентрувати увагу на проблемі.

В ході проведення тренінгу, було з'ясовано, що емоційне хвилювання, яке виникає під час виконання завдань, відбувалось за умов, які забезпечували розподіл уваги на різного виду діяльності і швидке реагування та регулювання власних дій.

Показником завершеності першого етапу дослідної роботи було поступове підвищення рівня сформованості мотивів, інтересів спрямованих щодо участі в організації МДД учнівської молоді.

*Метою* другого етапу формувально-дослідної роботи **рефлексійно-змістовного** – озброїти студентів належними знаннями з фахових та загальнопедагогічних дисциплін на тому рівні, що дозволить їм успішно здійснювати організацію МДД у реальній практичній діяльності.

*Завдання* цього етапу:

- розширити обсяг знань студентів у галузі педагогіки та вікової психології;
- активізувати рефлексивну діяльність майбутніх учителів музики, спрямовану на набуття студентами значного обсягу фахових знань;
- усіляко сприяти набуттю знань з основ організації МДД учнівської молоді та поступовий перехід набутих знань від навчально-пізнавальної діяльності до практичної.

Основними методами роботи на цьому етапі переважно були *бесіди, творчі завдання, створення нестандартних ситуацій*. Реалізація інструментарію цих методів доцільна в площині педагогічної умови – *впровадження варіативних форм організації навчальної діяльності студентів*.

Задля того, аби роз'яснити студентам принципову значущість їх компетентності у галузі педагогіки та психології, нами було проведено бесіду-дискусію на тему: "Роль психолого-педагогічних знань як професійна необхідність майбутнього вчителя музики у формуванні готовності студентів до організації МДД учнівської молоді". В процесі обговорення проблеми всі студенти мали змогу висловити власну думку. В ході обговорення питання виявилось, що деякі студенти вважають процес вивчення педагогіки та психології нудним, формалізованим. Тому, щоб переконати остаточно всіх незгодних з означеною позицією, нами було запропоновано уявити та детально описати процес організації МДД



учнівської молоді з умовою, що вчитель не має уявлення ані про вікові особливості вихованців, ані про методи та принципи організації навчально-виховного процесу, і взагалі – не знає, з чого розпочати заняття. Після обговорення проблеми студенти з негативною точкою зору змінили власну думку на користь нашої позиції.

Розв'язуючи друге завдання даного етапу формувального експерименту активізації – рефлексивної діяльності майбутніх учителів музики, спрямованої через набуття студентами значного обсягу фахових знань, ми звернули особливу увагу на ті знання, які можуть бути використані в процесі організації МДД учнівської молоді.

Серед обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань є обізнаність у музичному репертуарі, що виступає фундаментом творчого підходу до організаційної роботи МДД учнівської молоді, зокрема, в процесі керівництва музичним колективом, складання концертних програм, організації музичних заходів. Щодо вибору репертуару для учнівської молоді студентам пропонувалось прослуховувати запис творів не тільки зі шкільної програми, а й видатних артистів, відвідуючи концерти, тим самим фіксуючи увагу на репертуарі, оцінюючи його можливість використання в майбутній художньо-виховній роботі з учнівською молоддю.

Враховуючи те, що серед учнівської молоді найбільш популярними формами музичного дозвілля є сольний спів, вокальні ансамблі та гурти, знання з диригентсько-хорових дисциплін є важливими в професійному становленні майбутнього вчителя музики в процесі керівництва художньо-музичним колективом під час організації МДД учнівської молоді.

Набуття студентами значного обсягу знань з диригентсько-хорових дисциплін відбувалось на заняттях хорового класу, постановки голосу, індивідуальних заняттях з диригування, хорового практикуму за такими напрямками: ознайомлення з інтерпретаційною та імпровізаційною діяльністю в контексті диригентсько-хорової підготовки, вокальною та мануальною імпровізацією.

Останнє завдання другого етапу – усіляко сприяти набуттю знань з основ організації музично-дозвілдової діяльності учнівської молоді та поступовий перехід набутих знань з навчально-пізнавальної діяльності до практичної проходило у формі лекції-бесіди зі спецкурсу "Основи організації МДД", у межах якого студенти отримали знання з сучасних теорій управління менеджменту стосовно образу ідеального керівника, щодо виконання ним основних організаційних функцій у процесі організації МДД учнівської молоді.

За допомогою методу творчих завдань, студентам було запропоновано створити такий собі поетапний стратегічний план організації художнього колективу: описати, який колектив у процесі організації МДД вони хотіли б створити, окреслити за якими ознаками слід добирати вихованців до участі в художньому колективі, визначити кількісний склад та специфіку колективу, репертуарну спрямованість, план репетиційної роботи, скласти перелік музичних творів, обґрунтовуючи їх вибір. Кожен із студентів повинен був окреслити дії керівника під час створення нового художнього колективу в процесі організації МДД учнівської молоді.

Отже, в результаті проведення другого етапу експериментального дослідження з формування готовності майбутнього вчителя музики до організації МДД учнівської молоді було сформовано інформаційну базу професійної самореалізації майбутніх учителів музики щодо організації означеної діяльності, а це, в свою чергу, підвищило мотиваційну зацікавленість учасників експерименту у подальшій роботі.

Наступний етап формувального експерименту – **корекційно-технологічний**. Метою даного етапу було удосконалення якості виконавського та комунікативного висловлювання майбутніх учителів музики в процесі організації МДД учнівської молоді.

Завданням цього етапу були:

- розвиток музично-виконавських умінь студентів;
- формування у майбутніх учителів музики комунікативно-організаторських умінь;

- актуалізація у майбутнього вчителя музики здатності до самооцінки своїх можливостей стосовно організації МДД учнівської молоді.

Вирішення вищеперерахованих завдань зосереджується на розвитку вмінь і навичок організаційно-комунікативного і фахово-технологічного втілення самостійно-творчих задумів майбутніх учителів музики. На даному етапі раціонально впроваджувати наступну педагогічну умову: *зміна ролі "Я-студент" на "Я-художній керівник"*, що було відтворено в практичних діях. У цьому контексті використовувались наступні методи: *методи багаторазового повторення та мануального показу музичного твору, демонстрації, гри-імітації, самопостереження, комунікативна взаємодія.*

Вирішення першого завдання третього етапу формувального експерименту проводилось на заняттях з диригування, практикуму роботи з хором. Відповідно до розробленої методики, перші практичні заняття спрямовувалися на формування музично-виконавських умінь студентів.

Для виконання завдань були використані методи *багаторазового повторення музичного твору та мануального показу.* За допомогою цих методів на заняттях з диригування студенти відпрацьовували складні виконавські місця, які вимагали ансамблевої узгодженості в ритмічній, штриховій і динамічній грі. За допомогою метода мануального показу: студенти встановлювали темп, подавали різні сигнали та окремі вступи, вказували на фразування і динамічні нюанси, досягали ансамблевої узгодженості. Цей метод допомагав контролювати загально-ансамблевий баланс звучання голосів та позитивно впливати на колектив, розкриваючи творчу індивідуальність кожного виконавця.

Враховуючи те, що у роботі з вокальним колективом необхідні навички розспівування як колективної форми постановки голосу, викладачі в індивідуальній формі на заняттях з дисциплін хорове диригування та постановки голосу застосовували *метод демонстрації.*

На цих заняттях студенти закріплювали свої уміння й навички налаштовувати вокальний колектив у тональності, наспівуючи словами початок кожної хорової партії. В свою чергу викладач приділяв більше уваги щодо вироблення у студентів навичок слухової реакції на неточність у виконанні і показу, виправлення інтонації, ритму, темпу, динаміки, штрихів, характеру звучання, дикції музичного твору.

Для розв'язання другого завдання корекційно-технологічного етапу формувальної роботи – формування у майбутніх учителів музики комунікативних та організаторських умінь, спираючись на концепцію Б. Ломова [1, с. 57], ми використовували *метод "гри-імітації"* реального педагогічного процесу спираючись на прийом "комунікативна взаємодія".

Для налагодження тісних взаємостосунків та встановлення емоційного контакту з художнім колективом у процесі організації МДД учнівської молоді, студентам пропонувалось засвоїти прийом "комунікативна взаємодія".

Даний метод реалізувався (під час педагогічної практики) на базі занять вокальних колективів шкільних та позашкільних закладів освіти.

Запропоновані прийоми, які відбувались у вигляді гри-імітації сприяли встановленню студентами творчої взаємодії з колективом, допомогли подолати складні творчі бар'єри, та адекватно налаштуватися на донесення до учасників необхідної інформації, надавали можливість знаходити оптимальні шляхи для встановлення педагогічних контактів у процесі колективної гри. Після виступу кожному студенту пропонувалося дати усний самозвіт, проаналізувати вдалі та невдалі моменти.

Розв'язання третього завдання даного етапу актуалізувати здатність до самооцінки своїх можливостей стосовно організації МДД учнівської молоді було відтворено в практичних діях через *метод самопостереження.*

Впровадження даного методу сприяло формуванню самоусвідомлення, здатності до самоаналізу, самооцінки, прагнення до самовираження, спрямованості студента на систематичне освоєння обсягу хормейстерсько-теоретичних і практичних диригентських понять, удосконалення комунікативно-організаційних умінь, що вводять майбутнього вчителя в процес творчого зросту та вдосконалення.

Метод *самопізнання – самоспостереження* (В. Рибалка) [3, с. 132] застосовувався для усвідомлення студентом психологічної характеристики власних особистісних і творчих якостей, від яких залежить успішність творчої поведінки й діяльності. Студенти оцінювали власні якості, що складають "Я" концепцію, як такі, котрі потребують цілеспрямованого розвитку в процесі організації МДД, а також мали змогу самостійно з'ясувати психологічну основу активізації особистісного творчого потенціалу, й тим самим намітити шляхи корекції негативних властивостей.

*Метою* четвертого етапу дослідної роботи *продуктивно-синтезуючого* – було вміння створювати та детально розробляти декілька варіантів інтерпретаційно-виконавського рішення запропонованого музичного твору, сценарію заходу, а також самостійно знаходити необхідні засоби та прийоми їх втілення в роботі з колективом.

*Завдання продуктивно-синтезуючого етапу:*

- активізувати творчі прояви студентів шляхом створення оригінальної виконавської та вербальної інтерпретації;
- удосконалити здатність до імпровізації;
- формувати оптимальний індивідуального стиль керівництва МДД учнівської молоді.

Даний етап формувального експерименту проходив у педагогічних умовах: *застосування індивідуально-творчого підходу до навчання студентів з метою спонукання їх до пошуку власного стилю педагогічного керівництва музичним колективом у процесі організації МДД учнівської молоді.*

Означений етап проходив під час педагогічної практики. Основними формами роботи на цьому етапі були переважно індивідуальні творчі завдання з наступним груповим обговоренням результатів їх виконання.

Реалізацією завдань кінцевого етапу формування готовності студентів до організації МДД учнівської молоді сприяла апробація таких *методів: застосування особистісно-творчої імпровізації, створення самостійно-творчих музичних проектів, використання рольової гри.*

Використання методу *особистісно-творчої імпровізації* в контексті диригентсько-хорової діяльності передбачало вільне оперування різними елементами музичної, вербальної, пластичної мови.

Студентам було запропоновано здійснити проекцію готових мелодійних зворотів на ритмічні моделі, які вони вокально в змозі відтворити. Така творча робота була захоплюючою для учасників експерименту. Студенти відкривали для себе особистісні можливості не тільки композиторської діяльності, а й виконавської, інтерпретуючи той самий мелодійний зворот по-новому (змінюючи динаміку, темп, регістр).

Ще один метод *створення самостійних творчих музичних завдань*, суттю якого було створення студентом самостійного творчого продукту – виконавської інтерпретації власного твору, або ж авторського самостійно обраного з обов'язковим практичним втіленням у творчих групах. За допомогою цього методу студенти змогли проявити творчу самостійність, що включала творчу самооцінку власної діяльності, систему самоуправлінських дій.

Створення самостійно-творчого проекту вимагало критичного мислення, здійснення нетрадиційних пошукових прийомів та організаційних дій. Індивідуальний захист музичного проекту надавав можливість кожному студенту проявити власну особистісну творчість.

Обов'язковою умовою проведення концертних заходів виступів студентів було використання репертуару у площині різноманітних стилів, жанрів, тематики. Певні твори студенти виконували самостійно, а частину концертних номерів складали пісні у виконанні вихованці підшефних класів (підготовку учнів до виступів виконували студенти).

Отже, виконання даного завдання допомогло студентам краще зорієнтуватися у рівні власної підготовки та проаналізувати власні досягнення та недоліки щодо готовності до організації МДД учнівської молоді.

Вирішення третього завдання продуктивно-синтезуючого етапу було підпорядковано формуванню у студентів керівницьких умінь, навичок психологічної

мобілізації, умінь розподіляти увагу на різних аспектах діяльності, виробленню власного індивідуального стилю, іміджу керівника-організатора МДД учнівської молоді.

Перші практичні заняття відповідно до розробленої методики були спрямовані на формування вмінь студентів розподіляти увагу. Тому для студентів було запропоновано *метод рольової гри* з умовною назвою "Я керівник художнього колективу". Підготовка до проведення рольової гри включала репетиційне заняття вокального гуртка. Студенти повинні були заздалегідь підготуватись до репетиції, вивчити всі партії вибраного музичного твору, спрогнозувати можливі труднощі ансамблевого виконання та шляхи їх подолання, без усіляких труднощів виконати на інструменті повну партитуру музичного твору, диригувати колективом, координуючи узгодженість звучання окремих партій.

Студенти, спробувавши себе в реальних умовах на місці керівника, зрозуміли, що розподіл уваги успішніше відбувається за високого рівня засвоєння принаймні одного виду суміжних діяльностей: досконале знання та виконання партитури потребує порівняно меншого контролю своєї виконавської діяльності і в центрі уваги може бути виконання та художня інтерпретація твору, а серед умінь, якими має володіти керівник, це вміння прогнозувати даний вид діяльності, здатність самостійного вирішувати управлінські завдання та операції, творчо використовувати набуті знання з організаторських питань.

Підсумковим методом на четвертому етапі проводився у формі круглого столу. У ході дискусійної полеміки формувалося уявлення студентів щодо індивідуального стилю керівника художнього колективу в процесі організації МДД учнівської молоді. Теми дискусій доповнювалися проблемними питаннями: "На чому ґрунтується авторитет керівника?", "Чи можливо досягнути авторитету шляхом радикальних методів керування?"

Під час дискусій студенти відстоювали власні враження від побаченого, входили в живий контакт та зіткнулися навіть з протилежними оцінками, стверджували, що авторитет керівника тримається на взаємостосунках з вихованцями та професіоналізмі художнього керівника.

Підсумовуючи все вищесказане, студенти дійшли єдиного висновку, що індивідуальний стиль керівника художнього колективу в процесі організації МДД ґрунтується на професійних, педагогічних, організаторських, психологічних якостей і вимагає попередньої теоретичної, виконавської, методичної підготовки та залучення всього попереднього досвіду майбутнього вчителя музики.

Таким чином, *продуктивно-синтезуючий* етап формування готовності майбутнього вчителя музики до організації МДД став підсумковим, він узагальнював набуті знання та уміння, забезпечуючи реальну можливість реалізації їх у самостійній творчій педагогічній роботі в процесі організації МДД учнівської молоді.

Зважаючи на вищезазначене, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність та дієвість застосованої методики формування готовності майбутнього вчителя музики до організації МДД учнівської молоді.

#### Література

1. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Аспект-Пресс, 1986. – С. 230–237.
2. Моница Г. Б. Тренинг "Ресурсы стрессоустойчивости" / Г. Б. Моница, Н. В. Раннала. – СПб. : Речь, 2009. – 250 с. – С. 163.
3. Рибалко В. В. Психологія розвитку творчої особистості / В. В. Рибалко. – К. : ІЗМН, 1996. – 235 с.

---

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

УДК 378.147:373.3.011.3-051:792.8

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ТА КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ**

**Котов В. Г.**

*У статті висвітлена актуальна проблема сучасної мистецької освіти – формування хореографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, які отримують спеціалізацію керівників дитячих танцювальних колективів. Проаналізовано сучасні науково-педагогічні підходи до змісту професійної компетентності майбутніх учителів-хореографів. Сформульоване власне розуміння хореографічної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Пропонується розробка танцювальної композиції "Кадриль" як приклад формування хореографічної компетентності на практиці.*

*Ключові слова: компетентність, хореографічна компетентність учителя початкових класів, майбутній керівник дитячих хореографічних колективів.*

*В статье освещена актуальная проблема современного художественного образования – формирование хореографической компетентности будущих учителей начальных классов, которые получают специализацию руководителей детских танцевальных коллективов. Проанализированы современные научно-педагогические подходы к содержанию профессиональной компетентности будущих учителей-хореографов. Сформулировано собственное понимание хореографической компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов. Предлагается разработка танцевальной композиции "Кадриль" в качестве примера формирования хореографической компетентности на практике.*

*Ключевые слова: компетентность, хореографическая компетентность учителя начальных классов, будущий руководитель детских хореографических коллективов.*

*The article is devoted to the topical problem of present-day artistic education – formation of choreographic competence in future primary school teachers who pursue an additional qualification as instructors of children's dance groups. The author analyzes contemporary scientific pedagogical approaches to the content of professional competence of future choreography teachers, formulates his own understanding of choreographic competence as a component of professional competence of future primary school teachers, and proposes a dancing composition "Quadrille" as an illustration of choreographic competence formation in practice.*

*Key words: competence, choreographic competence of primary school teachers, future instructor of children's dance groups.*

---

**Постановка проблеми.** Одним із ключових напрямів оновлення сучасної системи вищої освіти є впровадження компетентнісного підходу як такого, що відповідає запитами існуючого ринку праці та загальноосвітніми тенденціями розвитку освітньої системи; необхідністю ефективного оновлення системи підготовки фахівців та створенням умов для формування професійних якостей особистості, що визначатимуть теоретичні засади досягнення якісно нового рівня підготовки вчителя, здатного до діяльності у сучасному соціокультурному просторі.

Компетентнісний підхід є дієвим у підготовці майбутнього вчителя початкових класів та керівника дитячих хореографічних колективів. Структура й зміст

професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа визначаються специфікою його діяльності з дітьми молодшого шкільного віку, її мистецькою складовою, яка враховує емоційно-образний світ мистецтва, історичні традиції й сучасні інновації, особистісні творчі прояви, що загалом визначає нестандартність професійної підготовки студента-хореографа у педагогічних вишах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різним аспектам роботи з дитячим хореографічним колективом та підготовки майбутніх хореографів присвячені численні сучасні дослідження (С. Акішев, Т. Баришнікова, О. Бурля, Ю. Гончаренко, Л. Каміна, В. Кирилюк, О. Мартиненко, Т. Сердюк, А. Тараканова та ін.). До того ж чималий фонд наукових досліджень накопичений у галузі мистецтвознавства, у якій розроблені різні аспекти теорії й практики підготовки хореографа з народно-сценічного, класичного, сучасного танцю (праці А. Ваганової, Н. Базарової, В. Писарєва, К. Василенка, В. Верховинця, А. Гуменюка та ін.). При цьому зауважимо, що питання професійного розвитку керівника дитячого хореографічного колективу в аспекті формування його професійної компетентності розглядається опосередковано.

Тож **метою статті** є визначення сутності поняття хореографічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, який отримує спеціалізацію хореографа – керівника дитячих колективів, та оприлюднення власного досвіду професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищих педагогічних освітніх закладах, зокрема засобами хореографічної творчості.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчаючи хореографічну компетентність майбутніх учителів початкових класів та керівників дитячих хореографічних колективів, ми відштовхуємося від існуючого у вітчизняній науці (О. Савченко, Н. Бібік, О. Овчарук та ін.) погляду на компетентність як інтегровану характеристику якості особистості, сформовану через знання, уміння і навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно вирішувати завдання у конкретній діяльній сфері [1].

Вчитель-хореограф має володіти знаннями з історії хореографічного мистецтва, видів хореографічного мистецтва, стильових особливостей та специфіки виконання окремих рухів та танців різних епох і народів, знати найвідоміші твори видатних балетмейстерів світу та найпоширеніші системи хореографічної освіти й виховання дітей. Майбутній керівник дитячих хореографічних колективів має володіти знаннями особливостей вікового розвитку дітей молодшого шкільного віку, психології художніх здібностей тощо.

Хореографічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів та керівника дитячих хореографічних колективів вміщує також сформовані виконавські навички, зокрема танцювальну техніку, артистизм, уміння рухами передавати художній образ, імпровізувати.

Ми цілком погоджуємося з І. Харченко, яка вивчає фахову компетентність вчителя хореографії й вважає, що вона уявляє собою здатність до освітньої діяльності на основі сформованих хореографічних, виконавських та педагогічних знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей. Структура фахової компетентності майбутнього вчителя-хореографа, на думку І. Харченко, складається з трьох компонентів: когнітивного, практично-творчого та ціннісно-орієнтаційного, які забезпечують загальний успіх педагогічної діяльності [2].

Т. Царик вважає якісним показником професійної компетентності керівника дитячого хореографічного колективу об'ємну сегменту фахових знань, умінь та психолого-педагогічних складових, які необхідні для роботи з дитячим хореографічним колективом [3].

Близьким до компетентного підходу є визначення професійної спрямованості студента-хореографа, надане О. Мартиненко [4], на її думку це особистісна характеристика, яка включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, вміння та навички, які формуються під впливом професійного середовища і сприяють успішності процесу засвоєння теорії та методики педагогічної діяльності та духовно-творчому становленню особистості майбутнього спеціаліста.

Зазначимо, що у формуванні професійної компетентності майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів важлива роль належить дисципліні

"Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом", яка створює фундаментальну базу для самостійної практичної діяльності студентів та відкриває широкий простір для професійної творчості. На заняттях студенти вчаться добирати репертуар для хореографічної роботи з дитячим колективом, створювати власні танцювальні композиції на основі знань хореографічної лексики тих чи інших жанрів, вибудовувати танцювальну виставу з урахуванням вікових особливостей дітей, реалізовувати на практиці набуті загально-педагогічні вміння й фахові навички. Отже, йдеться про формування майже усіх складників хореографічної компетентності.

Наведемо приклад розробки танцю "Кадриль", створеної в результаті спільної праці викладача й студентів на практичних заняттях з дисципліни "Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом".

### "Кадриль"

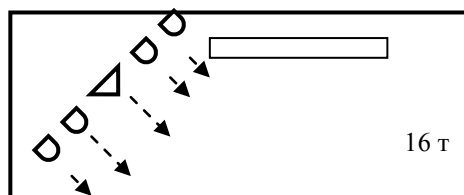
*Кадриль виконується 4-ма парами за участю соліста-баяніста. Музичний супровід:  $\frac{3}{4}$ .*

*Дія відбувається на вечірньому гулянні, де раніше збиралася молодь і проводила дозвілля. Хлопець-гармоніст зазвичай був першим хлопцем на селі.*

*Дівчата, взявши хлопця з гармошкою під руки, в яскравих кадрилих костюмах, нібито прогулюючись, виходять на сцену. Кожна з них намагається сподобатися баяністові. З правої першої куліси з'являються хлопці. Кожен у руці за спиною тримає подарунок для дівчини і наприкінці дарує його.*

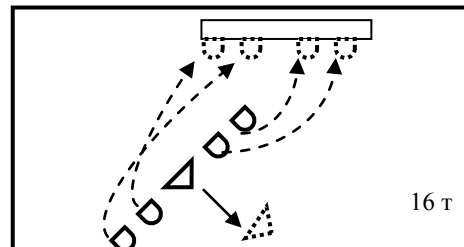
### Сценарій танцю

Малюнок 1



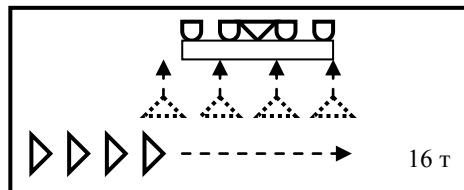
Чотири дівчини і баяніст, він посередині, простою ходою (носок витягнутий "утюжком") рухаються діагоналлю (на 16 тактів).

Малюнок 2



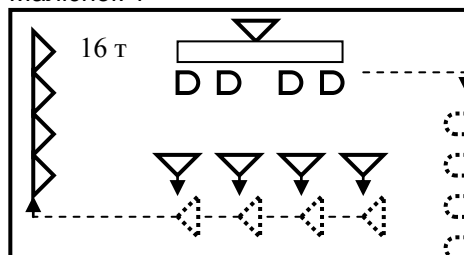
Дві дівчини (крайні) підбігають до лавочки і протирають хусточкою пил (на 8 тактів). Потім дві інші дівчини роблять те ж саме (на 8 тактів).

Малюнок 3



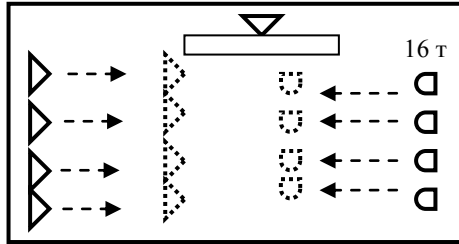
З першої правої куліси виходять хлопці, гордо піднявши голови догори. Йдуть простою ходою, високо піднімаючи п'яти назад (8 тактів). Потім різко повертаються до дівчат, роблять три кроки до них і зупиняються (8 тактів).

Малюнок 4



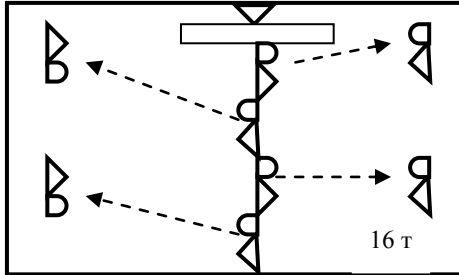
Хлопці гордо розгортаються від дівчат. Йдуть уперед до авансцени тією ж ходою і повертають у правий бік лаштунків. Дівчата, переглянувшись між собою, йдуть у ліву сторону лаштунків (проста хода з каблучка) і шикуються навпроти хлопців (на 16 тактів).

Малюнок 5



Непримиренно гордо хлопці та дівчата підходять один до одного простою ходю на 4 такти. Хлопці на 4 такти в жартівливій формі піднімають руку для вітання. Дівчата на 4 такти горділиво відвертаються від них.

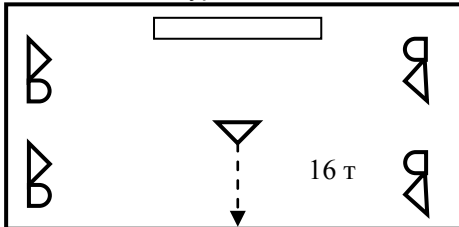
Малюнок 6



Хлопці підходять до дівчат і кожен у своїй манері розводять їх на два боки лаштунків, стаючи один навпроти одного.

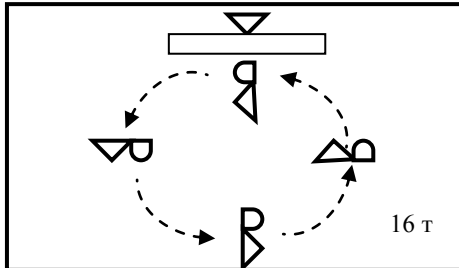
Весь цей час баяніст сидить на лавочці і в своїй манері грає на баяні.

Малюнок 7. Фігура 1



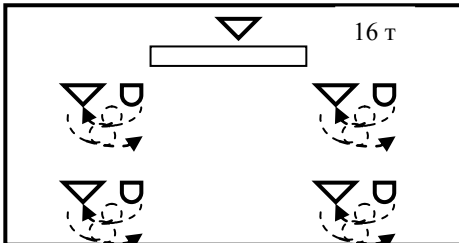
Музична пауза. Баяніст встає. Робить 4 кроки вперед, кивком голови нібито питає у пар, чи готові вони танцювати? Й наголошує фігуру – "Повлюбляємось", потім робить 4 кроки назад, повертається на лавку. Звучить музика.

Малюнок 8



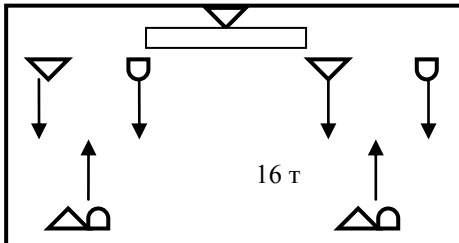
Пари, прогулюючись колом, нібито підігрують один одному (16 тактів). І повертаються знову на свої місця.

Малюнок 9



Хлопець подає дівчині руку, закручує її до себе, вони разом роблять гармошку. Потім хлопець розкручує дівчину і роблять dos-a-dos (на 16 тактів).

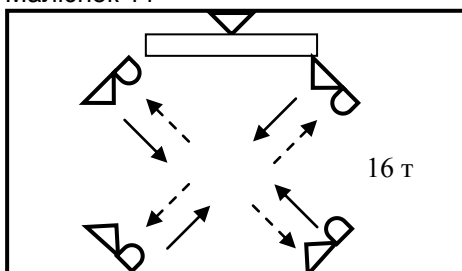
Малюнок 10



Потім пари роблять ворота і проходять вперед, а потім назад (на 16 тактів).

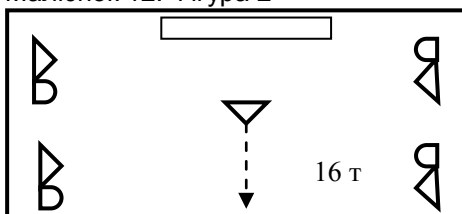


Малюнок 11



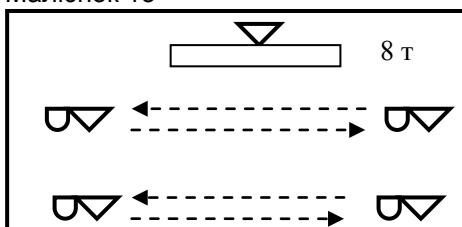
Пари тримаючись один за одного, входять до кола (на 8 тактів). Потім виходять з кола на 8 тактів і повертаються на свої місця.

Малюнок 12. Фігура 2



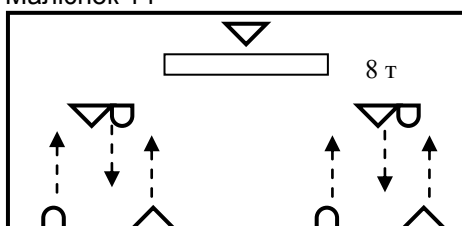
Музична пауза. Баяніст встає, йде вперед (8 тактів), оголошує фігуру – "Вертушечна". І йде назад на 8 тактів. Знову сідає на лавку і продовжує грати. Звучить музичний супровід (на 16 тактів).

Малюнок 13



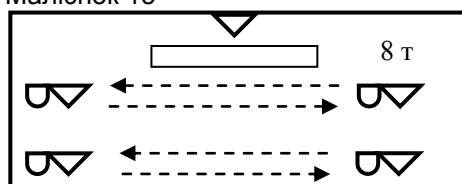
Пари беруться за руки і простим бігом міняються місцями. Рух робиться по квадрату (8 тактів).

Малюнок 14



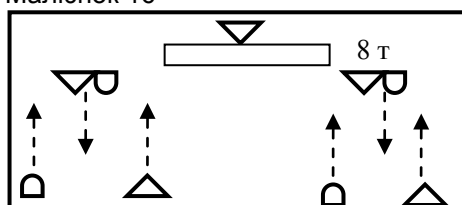
Потім танцюючі біжать назустріч один одному (8 тактів).

Малюнок 15



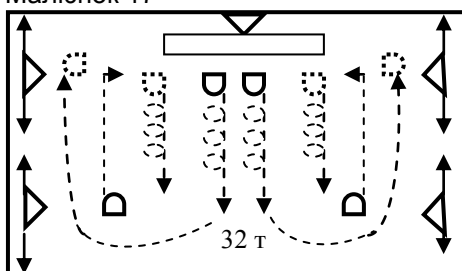
Знову роблять прочісування (на 8 тактів).

Малюнок 16



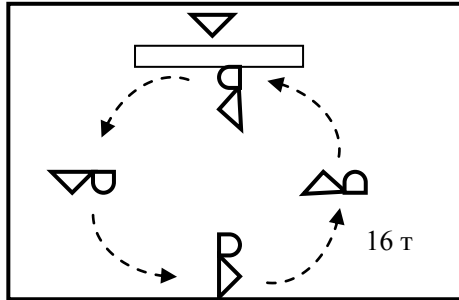
Пробігають один повз одного і повертаються на свої місця (8 тактів)

Малюнок 17



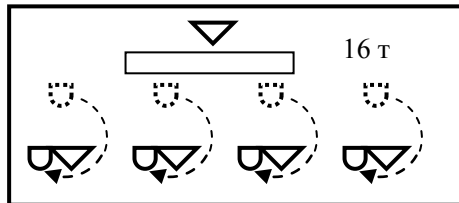
Дві перші дівчини починають обертатися. Дві другі дівчини підходять на їх місце і теж починають обертатися. Хлопці в цей час роблять хлопавку "Млин". Дівчата, які відкрили, підходять до своїх партнерів.

Малюнок 18



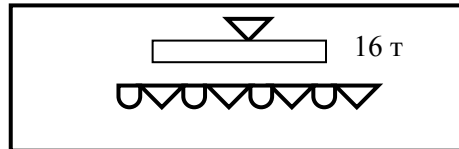
Потім пари беруть один одного за лікті, рух називається – "Уральська свічка", і подвійними молоточками рухаються по колу (16 тактів).

Малюнок 19



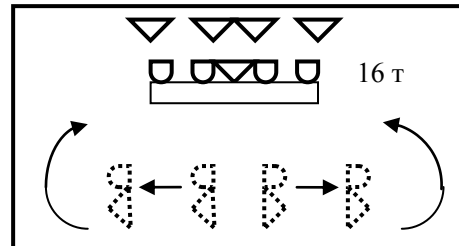
На останні 4 такти хлопці залишають дівчат позаду, виходять уперед. Роблять "Розніжку" внизу. Дівчата роблять Ronde з "утюжком" по черзі правою та лівою ногою. Хлопці повертаються до дівчат, роблять підтримку. Дівчата оббігають хлопців і всі беруться за руки.

Малюнок 20



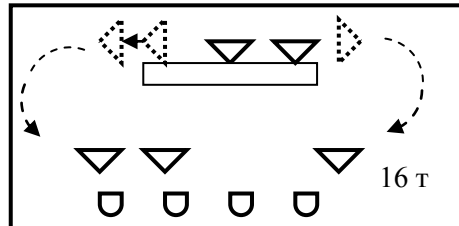
Пари беруться за руки і роблять подвійні молоточки, піднімаючи по черзі руки вгору, на останні 2 такти зіскок на дві ноги.

Малюнок 21



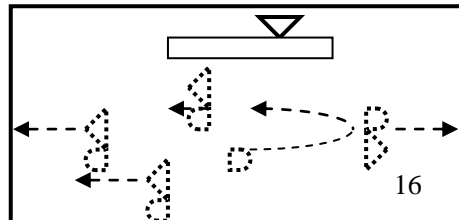
Потім хлопці розводять дівчат на лавку, ті сідають на лавку біля баяніста, а хлопці шикуються за лавкою.

Малюнок 22



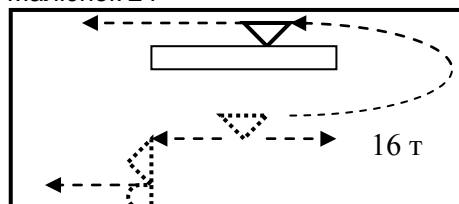
Невелика музична пауза (раз-два). Дівчата роблять високий Ronde правою ногою і встають з лавки і на 8 тактів проходять вперед, розгортаються, кличуть за собою хлопців. Хлопці на 8 тактів підходять до дівчат, дарують подарунки і йдуть зі сцени.

Малюнок 23



Один хлопець ніби розговорився з баяністом, а дівчина, проходячи повз них, заграє з баяністом і вони разом йдуть за лаштунки.

Малюнок 24



Залишившись, один на лавочці хлопець пробігає в правий бік, шукає дівчину і не знаходить, пробігає вліво і там теж не знаходить дівчину. Ображений він бере лавочку і йде за лаштунки.

**Висновки.** Розробка хореографічної композиції, здійснена на практичних заняттях з курсу "Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом", демонструє практичну реалізацію процесу формування хореографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та керівників дитячих танцювальних колективів, коли водночас закріплюються знання хореографічної лексики танцю, вибудовується його композиція та драматургія, вдосконалюються виконавські навички. Разом з тим паралельно йде процес формування загальнопедагогічних складників професійного розвитку майбутніх учителів, зокрема їхньої педагогічної майстерності, вміння працювати з дитячим колективом, знань дитячої психології тощо.

Усе це доводить ефективність практичних методів, обраних для забезпечення формування хореографічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та керівників дитячих танцювальних колективів.

#### Література

1. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти / О. Я. Савченко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти. Дайджест 2 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 3–9.
2. Харченко І. Проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника танцювального колективу [Електронний ресурс] / І. Харченко. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_siisk\\_shkolu/41/visnuk\\_8.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_siisk_shkolu/41/visnuk_8.pdf). – Назва з екрана.
3. Царик Т. М. Модель професійної підготовки керівника дитячого хореографічного колективу [Електронний ресурс] // Т. М. Царик. – Режим доступу: <http://int-konf.org/konf092013/523-carik-t-m-model-profesynoyi-pdgotovki-kervnika-dityachogo-horeografchnogo-kolektivu.html>. – Назва з екрана.
4. Мартиненко О. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії до роботи в дитячому танцювальному колективі / О. В. Мартиненко. – Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 10 (269), ч. II. – С. 105–111.

УДК 78.071.4

## **ФОРТЕПІАННИЙ АНСАМБЛЬ У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАННЯ**

**Ляшенко Т. В.**

*У статті обговорюються проблеми підготовки майбутнього вчителя музики в навчальному процесі крізь призму опанування ансамблевого виконавства. Проаналізовано основні складові фортепіанного ансамблю, що впливають на загальний культурний рівень майбутнього вчителя музики.*

*Ключові слова: фортепіанний ансамбль, інструментальне виконавство, технічне, звукове мислення.*

*В статье оговариваются проблемы подготовки будущего учителя музыки в процессе обучения ансамблевому исполнительству. Проанализированы основные составляющие фортепианного ансамбля, которые влияют на общий культурный уровень будущего учителя музыки.*

*Ключевые слова: фортепианный ансамбль, инструментальное исполнительство, техническое и звуковое мышление.*

*The article discusses problems of future music teacher education through a lens of mastering ensemble performance and presents analysis of the main components of a piano ensemble that impact on the general culture level of a future music teacher.*

*Key words: piano ensemble, instrumental performance, technical and acoustic thinking.*

---

**Актуальність дослідження.** Сучасна українська держава переживає переломний етап у становленні динамічних соціокультурних процесів. Якісним інноваційним змінам підлягають усі сфери суспільного розвитку, в тому числі освітні, мистецькі та наукові погляди. На основі сучасних трансформацій та нових підходів виникає потреба в аналізі змісту мистецької освіти, музичної зокрема.

У контексті дослідження проблем, пов'язаних із становленням та розвитком музичної освіти, особливу зацікавленість викликає зміст навчального процесу на мистецьких факультетах педагогічних вишів України. Діяльність педагога-музиканта в навчальних педагогічних закладах багатофункціональна. Передову позицію в комплексі інструментальних дисциплін займає клас гри на фортепіано. Предметом уваги були і залишаються специфічні особливості практичної роботи на інструменті. Необхідність застосування фортепіанного ансамблю на уроках основного інструменту в навчально-педагогічному процесі є безперечною. Постійний досвід накопичення спеціальних знань сформує і підготує студентів до майбутньої творчої і професійної діяльності.

**Мета** – визначити рівень підготовки студентів мистецьких факультетів до педагогічної роботи крізь призму опанування дисципліни фортепіанного ансамблю. Означеної проблеми прямо або опосередковано торкалися майже всі науковці фортепіанної педагогіки. У ґрунтовних методичних працях завжди приділялась увага формуванню ансамблевого виконавства. Дана проблема розглядалася в працях А. Готліба, Е. Любіна, В. Георгії, О. Сорокіної, Н. Язикова, Т. Молчанової, М. Антонової, І. Польської та ін. Тому здається доцільним звернутися до досвіду, проаналізувати дослідження і публікації й висвітлити основні підходи до формування ансамблевого виконавства у класі основного інструменту.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із основних форм навчання в класі фортепіано є заняття з набуття умінь і навичок сольного виконавства. У сучасній системі музичної освіти значення опанування жанру фортепіанного ансамблю другорядне. Втім загальновідомо, що роль ансамблевого виконавства у навчально-педагогічному процесі досить важлива. Багато музикантів і педагогів-практиків вбачають у фортепіанному ансамблі потужний засіб для музичного розвитку студентів, покликаний виконувати, перш за все, розвиваючу функцію.

Адже два інструмента дають виконавцям набагато більшої свободи, незалежності у використанні регістрів, педалі тощо.

Фортепіанний ансамбль поділяється на два різновиди – на одному або двох інструментах. Інструментальне виконання суттєво відрізняється один від одного. Зміст і відмінність закладено в самому понятті "фортепіанний дует".

– чотириручний дует – різновид ансамблю, де виконавці безпосередньо залежать один від одного. Гра на одному інструменті передбачає тісну посадку, загальне "використання" однієї клавіатури, однієї педалі, і як висновок спонукає до внутрішньої єдності та співпереживання, до одного творчого мислення;

– ансамбль з двох інструментів надає виконавцям значно більшу свободу. Твори на два інструмента, як правило, мають рівноправні за складністю партії, що значно розширює виконавські можливості двох піаністів. Концертний репертуар на два інструменти більш різноманітний та технічний у питанні піанізму.

Різниця в характері ансамблю відчувається і в музиці, і в самому виконавському процесі. Твори для двох фортепіано тяжіють до віртуозності, набувають широкого концертного значення, а твори для дуету в чотири руки – до стилю камерного музикування. У виконанні дуету в чотири руки не може бути досягнуто такого звукового балансу, який природно здобувається у грі на двох інструментах.

Існують менш популярні форми фортепіанного ансамблю – гра на одному інструменті у шість рук та восьми рук гри на двох інструментах. Виконавське об'єднання в ансамблі кількох учасників сприяє розвитку почуття загальної відповідальності ще більшою мірою ніж гра в дуеті. Сумісна гра корисна для розвитку творчої фантазії декількох виконавців і реалізуються вони їх об'єднаними зусиллями.

Під час роботи над фортепіанним ансамблем слід урахувувати наступні навчальні компоненти:

- суворі послідовність у виборі навчального репертуару залежно від рівня підготовки студентів;
- додержання єдиної інтерпретації творів;
- оволодіння комплексом ансамблевих навичок, що включає синхронне звучання всіх партій, урівноваженість сили звучання, узгодженість артикуляції, фразування, піаністичних прийомів тощо.

Процес створення художнього образу музичною мовою ансамбліста і соліста – різні. Солоїст особисто відповідальний за цілісність музичної форми та її наповнення, ансамбліст – тільки за виконання своєї партії. При чому знання партії, навіть відмінно, ще не робить його партнером. Він стає таким тільки в процесі роботи з другим учасником. Тому підходи до виконання мають кардинальні відмінності. Гра в ансамблі передбачає спільність двох творчих особистостей. Основне завдання викладача знайти близьких за здібностями студентів (учнів) та максимально підвищити їх виконавський рівень. Відомий піаніст і викладач А. Готліб писав: "Спільна гра відрізняється від сольної перш за все тим, що і загальний план, і всі деталі інтерпретації є наслідком роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців, і реалізуються вони їхніми спільними зусиллями" [3, с. 3–4]. І далі автор продовжує цю думку: "Музичне спілкування активізує творчу волю виконавця, розширює кордони його фантазій. Запропоновані партнером нові ідеї інтерпретації, підказаний ним несподіваний варіант вирішення художнього завдання, пошуки аргументів у суперечці, яка виникає, збагачують репетиційні заняття... Тому й не рідкі випадки найбільш повного та яскравого розкриття індивідуальності артиста саме у спільному з іншими музикантами, а не у сольному виконанні" [3, с. 13].

Гра у фортепіанному ансамблі гарно розвиває ритміку, вчить рахувати паузи, "порожні" такти і робити вчасні вступи. Головне вдосконалює уміння читати з листа, слухати партнера, формувати не тільки технічне, а й звукове мислення. Втім навички читки з листа не гарантують професіоналізму у процесі ансамблевого виконавства.

Основою спільного виконання є загальне звучання обох партій, оцінюючи яке кожен з учасників ансамблю вносить корективи у власну гру. Динаміка ансамблю завжди ширша і багатша від динаміки сольного виконання, вона має

додаткову силу й різноманітність звучання. Спільне творче музикування швидше розвиває здатність до слухових уявлень, удосконалює слухову сферу, збагачує художній задум і смак виконавців. Вивчення і розуміння специфіки фортепіанного ансамблю надасть студентам можливості легко оволодіти іншими видами ансамблевого виконавства.

Робота над розумінням ансамблевої специфіки досягається шляхом постійних репетицій, де найменший намір чи зміна інтерпретації твору відразу враховується партнером. Такий порядок вводиться в процесі навчання різноманітним видам ансамблю. У процесі ансамблевого музикування слід розраховувати на взаєморозуміння, збіг почуттів, єдину творчу позицію учасників. Для виконання поставлених завдань необхідно впровадження деяких методичних та педагогічних аспектів:

- 1) підтримка зацікавленості студентів до роботи над фортепіанним ансамблем;
- 2) постійний пошук нових творів з навчального репертуару;
- 3) розвиток у студентів самостійності та творчого підходу у процесі ансамблевого виконавства.

Заняття ансамблем розглядаються як важлива якість розвитку ансамблевого слуху, що передбачає оволодіння всім різноманіттям слухових уявлень. Продуктивність ансамблевого виконавства дисциплінують метро-ритмічну природу, сприяють покращенню процесів артикуляції, формують сценічно-концертні навички. З психологічної точки зору практика показує, що перші публічні виступи студентів на етапі їх професійного навчання слід розпочинати з ансамблевого музикування.

Однією із переваг оволодіння навичками ансамблевого виконавства є можливість організації самостійної згуртованої роботи студентів. Систематичність щоденних розумно виконуваних правил ансамблевого виконавства, надає впевненості студентам у своїх можливостях та необхідності у вдосконаленні професійного досвіду. Адже творче спілкування є важливим підґрунтям для майбутнього вчителя музики загальноосвітніх шкіл.

Таким чином, використання в педагогічній роботі занять з фортепіанного ансамблю розкриває великі можливості для реалізації завдань поставлених перед педагогом інструментальних дисциплін. Застосування у роботі гри в ансамблі в першу чергу ознайомить студентів-піаністів з різними музичними творами вітчизняних і зарубіжних авторів доступного рівня складності, сприяє розвитку асоціативного мислення, виховує музичний смак, інтелект і творче зростання.

#### Література

1. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле / А. Готлиб // Музыкальное исполнительство : сб. ст. / сост., общ. ред. Г. Я. Эдельмана. – М. : Сов. музыка, 1973. – 123 с.
2. Готлиб А. Первые уроки фортепианного ансамбля / А. Готлиб // Вопросы фортепианной педагогики : сб. статей. – М. : Музыка, 1971. – Вып. 3. – С. 91–98.
3. Готлиб А. Основы ансамблевой техники / А. Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – 112 с.
4. Моїсеєва М. А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри : навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів мистецьких навч. закладів / М. А. Моїсеєва. – Житомир, 2002. – 208 с.
5. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера : навч. посіб. / Т. Молчанова. – Л., 2007. – 112 с.
6. Польская И. И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика : моногр. / И. И. Польская. – Х. : ХГАК, 2001. – 396 с.
7. Сорокина О. Фортепианный дуэт / О. Сорокина. – М. : Музыка, 1988. – 319 с.
8. Стурзеску О. Дифференція професійних навичок в ансамблевому музикуванні / О. Стурзеску // Нова пед. думка. – 2004. – № 2. – С. 113–115.
9. Шубіна В. П. Роль фортепіанного ансамблю у формуванні музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики / В. П. Шубіна // Педагогічний дискурс : збірник наукових праць. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 9. – С. 375–380.

УДК 378.016

## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Новгородська Ю. Г.

*У статті здійснено аналіз сучасного стану проблеми дослідження у психолого-педагогічній теорії. Уточнено зміст дефініцій "інтерес", "професійний інтерес"; змістову сутність інтегральної компетентності майбутнього фахівця управлінської діяльності.*

*Ключові слова:* інтерес, професійний інтерес, керівник навчального закладу.

*В статье проведен анализ современного состояния проблемы исследования в психолого-педагогической теории. Уточнено содержание дефиниций "интерес", "профессиональный интерес"; содержательную сущность интегральной компетентности будущего специалиста управленческой деятельности.*

*Ключевые слова:* интерес, профессиональный интерес, руководитель образовательного учреждения.

*The article analyzes the current state of the investigated problem in psychopedagogical theory and specifies the content of definitions of "interest", "professional interest", substantive essence of integrated competence of prospective management specialists.*

*Key words:* interest, professional interest, school administrator.

**Постановка проблеми.** Розбудова національної системи освіти України, інтенсифікація ринкових відносин, застосування принципів педагогічного менеджменту в управлінні висувають нові вимоги до управлінської діяльності керівників навчальних закладів. У сучасних соціально-економічних умовах виникла потреба в докорінному поліпшенні професійної підготовки суб'єктів управлінської діяльності, менеджерів освіти, керівників нового покоління, здатних приймати управлінські рішення, нести відповідальність за кінцевий результат діяльності закладу, бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Ознайомлення з результатами теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх керівників навчальних закладів дало змогу виявити у професійній освіті ряд суперечностей, зокрема, між:

- соціальним замовленням на випускника-керівника та існуючою системою підготовки студентів до управлінської діяльності;
- типовою системою підготовки керівників до управлінської діяльності та індивідуально-творчим характером її професійної спрямованості;
- використанням колективно-групових форм навчання в процесі професійної підготовки та його індивідуальним характером;
- існуючими методами, засобами фахової підготовки та потребами вищих навчальних закладів у впровадженні нових програм щодо її організації.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури свідчить про те, що вища школа завжди приділяла належну увагу дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців. Зокрема, загальні проблеми професійної підготовки розкрито у працях А. Алексюка, Л. Артемової, В. Беспалька, І. Беха, В. Лугового, Е. Лузік, В. Майбороди, О. Олексюк, О. Палалки, О. Шпак та ін.

Значно вужче в науковій літературі розглядається питання підготовки фахівців до управлінської діяльності: Б. Гербатюк (гендерний підхід), Л. Влодарська-Зола (для інженерів), О. Бойко (для військових), І. Калінін, Г. Канюка, Л. Карамушка (для керівників), Н. Коломінський (соціально-психологічні основи управління), В. Мусієнко-Репська (педагогічний самоменеджмент студентів).

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності понять "інтерес", "професійний інтерес", розкритті особливостей професійного інтересу до управлінської діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для розкриття сутності професійного інтересу необхідно чітко визначити саме поняття "інтерес", оскільки аналіз дефініцій кожної конкретної науки – один із важливих елементів її методології.

Проблема інтересів, їхнього розвитку, вдосконалення та використання завжди була і надалі залишається актуальною в науці і практиці.

В дослідженні цієї проблеми визначились такі тенденції:

- розгляд інтересу як незалежного компонента особистості, який впливає на інші компоненти (І. Казимов, С. Рубінштейн, Д. Супер) не ізольовано, а в цілісній структурі особистості, в руслі тенденцій та потреб, що визначають інтерес (Б. Ананьєв, В. Іванов, В. М'ясищев, О. Леонтьєв);

- конкретні умови розвитку інтересу особистості до певного виду діяльності, забезпечуючи тим самим спонтанне виникнення інтересу (Н. Морозова, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, З. Ходоровська);

- використання діалектичного зв'язку між інтересами та потребами (А. Айзикович, Г. Глезерман, Г. Гак, А. Здравомислов, Я. Кронод, В. Лавриненко, В. Морозов, Д. Носке, Д. Чесноков).

По-різному трактується психологами та педагогами і сутність даного поняття і залежить це від того, з якими внутрішніми характеристиками особистості вони пов'язують розвиток та становлення інтересу.

Одним із напрямів розгляду інтересу в психологічній та педагогічній літературі є визначення інтересу як внутрішньої спонуки поведінки особистості – мотиву (Л. Божович, Н. Вдовіна, Н. Песько, Г. Щукіна).

Багато спеціалістів, що займаються проблемою розвитку інтересів, розглядають останній у взаємозв'язку з іншими рисами характеру, схильностями (М. Бушканець, В. М'ясищев, І. Невський, А. Петровський, С. Рубінштейн, Б. Теплов), здібностями (В. Морозов). При цьому більшість учених вважає, що інтерес породжує схильність або переходить у неї, а інтерес та схильність є рушійними силами здібностей.

Деякими психологами інтерес пояснюється як ставлення до будь-чого. Так, О. Г. Ковальов трактує інтерес як емоційне та пізнавальне ставлення, але при цьому він зазначає, що не кожне емоційне ставлення є інтересом. Наприклад, радість не є інтересом. Тому він вважає, що інтересом є лише стійке позитивне емоційне ставлення особистості до об'єкта.

Низка науковців пояснюють інтерес через увагу. Так, К. Платонов пише, що інтерес – це сконцентрованість уваги на певному феномені, що несе в собі позитивні емоції. Б. Додонов вважає, що інтерес виявляє себе не просто в увазі до тих чи інших фактів, а перш за все в пристрасному, безперестанному захопленні певною діяльністю [1]. Учений розглядає інтерес як спеціальний психологічний механізм, що стимулює людину діяти і тим самим приносити емоційне наповнення.

Інтерес – це вибірна спрямованість особистості на об'єкти навколишньої дійсності, причому така спрямованість, котра пов'язана з потребою особистості займатися діяльністю, найбільш значущою для особистості, що приносить задоволення.

На думку Т. Кудриної, інтерес є не що інше, як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість, інтерес виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук. В інтересі поєднується емоційне та раціональне [2].

Г. Черкасов вважає, що предметний зміст інтересу – це не предмет потреби, а засіб його досягнення. Інтерес – це активне ставлення суб'єкта до вибору оптимальних можливостей реалізації мети.

Виходячи із загального визначення інтересу, ми визначаємо *професійний інтерес* як спрямованість особистості на професійну діяльність. Професійний інтерес пов'язаний з потребою особистості займатися професійною діяльністю, яка є для суб'єкта найбільш значущою.

Професійний інтерес як психолого-педагогічне явище розглядається науковцями в різних аспектах:



- як зацікавленість конкретною професією (А. Голомшток);
- як певною мірою усвідомлений мотив (В. Ковальов);
- як власне інтерес до бажаного виду діяльності (В. Афанасьєв, Н. Пасічник);
- як ставлення особистості до конкретного виду чи роду діяльності (В. Сахаров, Ф. Теймуров, О. Тополь);
- як одна із властивостей особистості, що характеризує позитивне ставлення людини до певного виду діяльності, спонукає людину до детальнішого вивчення техніки та технології відповідного виробництва, його суспільного значення і перспективи розвитку (З. Нечипорук);
- як спрямованість особистості на майбутню професійну діяльність (В. Сахаров);
- як компонент професійних мотивів на рівні зі схильностями, переконаннями, світоглядом та іншими складовими (Л. Мєнашева).

Сформованість професійного інтересу сприяє позитивному ставленню студентів до обраної професії, поступовому та безболісному їх включенню у самостійну навчальну діяльність. Зацікавленість у своїй праці – важлива умова розвитку професійних здібностей. Якщо студент обрав професію, полюбив її, то, безумовно, він буде прагнути набувати та удосконалювати свої здібності та навички, а в майбутньому намагатиметься реалізувати їх у своїй професійній діяльності.

Усвідомлений інтерес до професії може мати місце там і тоді, коли особистість усвідомлює свої індивідуальні особливості та їхню відповідність до змісту, специфіки професійної праці. Це потребує розгляду в якості предмета професійного інтересу не тільки змісту, але й специфіки професії. Специфіка професії виступає предметом професійного інтересу насамперед, на етапі вибору професії, тому завдання формування інтересу до професії повинно вирішуватися на етапі шкільного навчання, у процесі професійної орієнтації. У процесі навчання професії (в тому числі й педагогічної) предмет інтересу зміщується від специфіки на зміст професії, людина все більш захоплюється процесом діяльності.

Характерною особливістю інтересу до професії є динамічність, яка зумовлюється динамікою потреб, що складають основу інтересу і знаходяться в постійному розвитку.

Динамізм інтересу до професії виявляється таким чином: на першому етапі розвитку інтересу до професії домінуючими виступають пізнавальні потреби. Пізнаючи сутність професії, в людини розвивається потреба у предметній діяльності, тобто пізнавальний інтерес входить у структуру професійного і виступає важливішим компонентом останнього. У поєднанні знань і практичного досвіду стає основою для розвитку потреби в творчій діяльності.

Виходячи з цього, можна припустити, що в міру навчання й опанування професійною діяльністю уявлення майбутніх фахівців про різні її боки змінюються і, як наслідок, адекватність образу майбутньої професії (тобто образу-мети) повинна відбитися і на загальному до неї ставленні, на рівні сформованості професійного інтересу.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що будь-яка діяльність може успішно здійснюватися тільки за умови готовності до її виконання. Готовність до управлінської діяльності складається з наявності певного рівня сформованості у майбутнього керівника компонентів, що складають цю діяльність, серед яких виділяють:

- *інтелектуальний* можна визначити як психічне явище, що знаходить свій прояв у загальній пізнавальній здібності індивіда до вивчення й опанування професією, який характеризується базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань;
- *мотиваційний* – усвідомлення особистої і соціальної значущості управлінської діяльності, професійного вдосконалення і розширення кругозору, наявність педагогічної спрямованості, наявність стійких пізнавальних інтересів, сформованих почуттів обов'язку і відповідальності. Мотиваційний компонент професійного інтересу, за даними дослідження Л. Мажитової [6], може бути

реалізований шляхом чіткої постановки перед студентами конкретних завдань оволодіння уміннями діагностики і створення для цього сприятливих педагогічних і психологічних умов (ситуації успіху, цікавості, проблемності, творчого пошуку);

- *процесуальний* – розвиток управлінських умінь і навичок, здатність створювати умови для самоактуалізації і саморозвитку;

- *організаційний* – уміння раціонально застосовувати час (свій і своїх вихованців), включати учнів у необхідні види діяльності; організувати робоче місце, самоконтроль і самооцінку;

- *емоційно-вольовий* – цікавість, критичність, працездатність, уміння мобілізувати свої сили, цілеспрямованість та ін.

Емоційний компонент професійного інтересу – це психічне явище, яке виявляється у переживаннях індивіда у зв'язку з позитивним ставленням до професії, до людей даної професії, з перспективою працювати, що є умовою виникнення інтересу. Емоції виникають також у процесі опанування професією, безпосередньо в трудовій діяльності у вигляді переживань радості, досягнення успіху. Такі емоції є ознакою професійного інтересу і сприяють його зміцненню.

Вольовий компонент професійного інтересу – це психічне явище, яке виявляється у подоланні труднощів у досягненні поставленої мети у зв'язку з вивченням та опануванням професією.

Необхідно відмітити, що всі компоненти професійного інтересу взаємопов'язані, але, слід мати на увазі, один з них у певний момент може домінувати над іншим.

Професійний інтерес може мати ситуативний, епізодичний характер або підніматися до стійкої особистісної якості. Залежно від системи відношень до діяльності розглядають інтерес до професії на трьох рівнях:

*Перший рівень:* професійний інтерес виникає тільки за певних умов і пов'язаний, передусім, із цікавістю, яскравістю вражень, з новизною предмета діяльності. Інтерес має ситуативний характер.

*Другий рівень:* розвиток інтересу пов'язаний зі спеціалізацією, поглибленням, стійкістю, а також із прагненням людини вирішувати більш складні проблеми в сфері професійної діяльності, інтерес спрямовується не тільки на зовнішній бік діяльності, але й на внутрішню сутність, на з'ясування причин і особливостей явищ і процесів, пов'язаних з професійною діяльністю.

*Третій рівень:* інтерес включається в загальну спрямованість особистості, в систему її життєвих цілей і планів.

Тенденцію диференціювати поняття "професійний інтерес" розглянуто в працях Л. Кацовой. За рівнем глибини прояву професійний інтерес вчена розподіляє на *ситуативний* та *активний (стійкий)*. У її роботах акцентується увага на тому, що активний (стійкий) професійний інтерес, на відміну від ситуативного, в силу свого стимулюючого характеру може підкріпляти функціональну активність особистості, сприяти розвитку її самостійності. В цьому зв'язку критеріями сформованості професійного інтересу можуть бути різні види професійної активності й самостійності як особистісних утворень, які виражають особливий стан суб'єкта, його ставлення до професійної діяльності, пов'язані з його ініціативою, з пошуком різних шляхів вирішення професійних завдань і завдань без сторонньої допомоги.

Ряд дослідників (С. Кряжде, Л. Мажитова та ін.) пропонують класифікувати професійні інтереси за їх спрямованістю. Згідно з таким підходом виділяємо чотири групи інтересів, у яких спостерігаємо:

- 1) відсутність професійної та предметної спрямованості;
- 2) наявність тільки предметної спрямованості;
- 3) наявність тільки професійної спрямованості;
- 4) наявність предметної та професійної спрямованості.

На основі запропонованої класифікації професійного інтересу Л. Мажитова [6] виділяє такі його показники:

- мотиви вибору професії і фаху;
- ступінь обізнаності про майбутню професію;
- характер ставлення до майбутньої професії;

- задоволення від вибору майбутньої професії, фаху та спеціалізації;
- бажання змінити ВНЗ або факультет;
- характер емоційних переживань, пов'язаних із вивченням циклу загальнотеоретичних дисциплін або циклу дисциплін з фаху й професії;
- характер активності на семінарських і практичних заняттях з фахового предмета та з предметів психолого-педагогічного циклу;
- прагнення оволодіти теоретичними знаннями і практичними вміннями, необхідними для здійснення професійної діяльності.

**Висновки.** Провідна роль серед чинників, що активізують діяльність людини, в тому числі й професійної, належить потребам та інтересам. Інтерес виражає усвідомлену спрямованість особистості і позитивно впливає на всі її психічні процеси, функції та здібності, внаслідок чого відбувається активізація діяльності людини. Інтерес людини до виду діяльності, якому вона віддає перевагу, називається професійним інтересом. Сформованість професійного інтересу сприяє позитивному ставленню студентів до обраної професії, поступовому та безболісному включенню студентів у самостійну навчальну діяльність. Зацікавленість у своїй праці – важлива умова розвитку професійних здібностей. Професійний інтерес розглядають як інтерес людини до виду діяльності, якому вона віддає перевагу.

#### Література

1. Возняк Л. С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія; психологія соціальної роботи" / Возняк Л. С. – К., 2000. – 19 с.
2. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної" / Кацова Л. І. – Харків, 2005. – 22 с.
3. Кряжев П. Е. Социологические проблемы личности / П. Е. Кряжев. – М., 1971. – С. 17–66.
4. Курмишева Н. І. Взаємозв'язок педагогічної, навчальної та професійної підготовки у підвищенні ефективності формування управлінських інтересів / Н. І. Курмишева // Вісник : збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія "Педагогічні науки". – КиМУ, 2005. – Вип. 7. – С. 116–127.
5. Курмишева Н. І. Взаємозв'язок інтересу студентів до навчання з інтересом до управлінської діяльності / Н. І. Курмишева // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2008. – Вип. V.– С. 235–239.
6. Мажитова Л. Х. Формирование профессиональных интересов в процессе профориентационной деятельности втуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Мажитова Л. Х. ; Казахский пед. ин-т им. Абая. – Алма-Ата, 1987. – 24 с.

УДК 378.124:78.071:147

## МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ У МАГІСТРАТУРІ

Новська О. Р.

*У статті розглянута проблема методичного супроводу самопроекткування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання. Визначено сутність методичного супроводу в контексті фахового розвитку майбутніх викладачів музичного навчання. Розглянуто принципи методичного супроводу та етапи його впровадження в навчальний процес.*

*Ключові слова:* супровід, методичний супровід, фаховий розвиток, самопроекткування фахового розвитку.

*В статье рассмотрена проблема методического сопровождения самопроектирования профессионального развития студентов магистратуры в процессе музыкального обучения. Определена сущность методического сопровождения в контексте профессионального развития будущих преподавателей музыкальных дисциплин. Рассмотрены принципы методического сопровождения и этапы его внедрения в учебный процесс.*

*Ключевые слова:* сопровождение, методическое сопровождение, профессиональное развитие, самопроектирование профессионального развития.

*The article looks at the problem of methodological support of self-directed designs for professional development implemented by students pursuing the Master's of Arts in Music Degree. The essence of methodological support is determined in the context of professional development of future music teachers. The principles of methodological support and stages of its introduction into the educational process are considered.*

*Key words:* support, methodological support, professional development, self-directed professional development designs.

---

**Вступ.** Сучасна стратегія вищої освіти має чітку орієнтацію на гуманістичну парадигму освіти, яка передбачає створення необхідних умов для професійної і особистісної самореалізації студента. В контексті гуманістичної парадигми освіта стає такою галуззю життєдіяльності студента, де відбувається його саморозкриття, як зрілої та вільної особистості, що усвідомлює відповідальність за власне самобудування з урахуванням сучасних соціоекономічних трансформацій. У зв'язку з цим консервативний авторитарний стиль викладання втрачає свої позиції, як такий, що не відповідає поставленим освітнім завданням. Натомість все більш актуальним стає така форма взаємної педагогічної взаємодії як супровід, який діє за принципом індивідуалізації та створює умови для будування студентом власної навчальної програми [1, с. 55].

Ідея супроводу в контексті гуманістично орієнтованої освіти стала предметом теоретичних досліджень в останні десятиріччя. Увагу означеної проблемі в контексті загальної і професійної освіти приділяли такі сучасні вчені і методисти, як-от: О. Газман, Т. Ковальова, Є. Козирева, Л. Лебідь, Т. Свирська, Д. Чернишов, Н. Шеховцева та ін. У загальному розумінні супровід визначається як сукупність форм, методів, технологій та заходів, що забезпечують допомогу у подоланні труднощів у психологічній та педагогічній галузях. Визначаються загальні функції супроводу: навчальна, консультативна, адаптивна, терапевтична і корегувальна [2, с. 88]. Особистісно орієнтована позиція методичного супроводу, основною метою якої є на основі діалогічної взаємодії сприяти процесу саморозкриття та самореалізації студента, що повною мірою відповідає принципам самопроекткування фахового розвитку в процесі музичного навчання у магістратурі. Означена діяльність студента, яка ґрунтується на самопроцесах та націлена на саморозвиток потребує саме діалогічної взаємодії з освітнім середовищем, яку і має забезпечити методичний супровід. Виходячи з цього,

**метою статті** обрано: розкрити сутність методичного супроводу в контексті самопроекування фахового розвитку майбутніх викладачів музичного мистецтва.

**Основний матеріал.** Поняття "супровід" близьке до таких понять, як сприяння і допомога. Науковці, визначаючи сутність супроводу, надають такі пояснення, як "форма соціально-психологічної підтримки", або "системна соціально-психологічна допомога" (Г. Бардієр, Є. Казакова, Є. Козирєва). Також у науковій літературі ми знаходимо, що супровід націлений на розвиток і саморозвиток свідомості людини (Ю. Слюсаров). На практиці здійснюються різні види супроводу: психологічний, соціальний, педагогічний, методичний. Психологічний супровід, як вказують автори, виступає в якості такої системи професійної діяльності психолога, яка спрямована на підвищення успішності навчання та психологічного розвитку суб'єкту в умовах взаємної взаємодії (М. Бітянова). Є. Казакова підкреслює, що цей мультидисциплінарний метод забезпечує формування орієнтаційного поля розвитку суб'єкту на ґрунті єдності зусиль педагогів, психологів і соціальних працівників, де важливим фактором є те, що відповідальність за розвиток і діяльність несе сам суб'єкт розвитку. Соціальний супровід більше орієнтується на розвиток природних здібностей клієнта. Метою такого виду супроводу стає мобілізація людини на розкриття прихованих резервів, які спрямовуються на підтримку процесів активної життєдіяльності, підвищення соціального статусу.

Педагогічний супровід, згідно концепції, запропонованої Н. Пряжниковим та С. Чистяковою, визначається як форма діяльності викладача, яка спрямована на надання допомоги в процесі взаємодії з суб'єктом у процесі його особистісного зростання. Педагогічний супровід передбачає створення умов для професійного та особистісного зростання суб'єкту протягом усього періоду навчання. Такий вид супровід поєднує в собі принципи психологічного та соціального супроводу, використовує інформаційні й креативні технології, а також всі форми навчання і виховання на основі застосування індивідуального підходу.

Методичний супровід, на наш погляд, поєднує вказані характеристики та визначається як взаємодія супроводжувачого та супроводжувального, спрямована на вирішення актуальних проблем професійної діяльності. Особливе місце в процесі методичного супроводу займає навчання майбутніх педагогів володінню засобами організації освітньої діяльності та навчального співробітництва. Діяльність, яку здійснює супроводжувачий, забезпечує студента інструментами для адекватної професійної самооцінки й усвідомлення ним своїх професійних проблем з метою вирішення фахових завдань (Т. Свирська). Механізм стимулювання активності майбутнього педагога в процесі методичного супроводу може здійснюватися шляхом надання можливості вибору індивідуальної траєкторії фахового розвитку кожному учаснику у відповідності з його досвідом, запитами та компетентністю.

Саме на будівництво та вибір індивідуальних траєкторій спирається самопроекування фахового розвитку, зокрема в процесі музичного навчання в магістратурі педагогічного університету, яке ми визначаємо як особистісно вмотивовану індивідуальну творчу діяльність студента, націлену на моделювання і сплановане досягнення образу ідеального фахівця в галузі музичного мистецтва, з метою чого студент проектує, оцінює і коректує вектор та засоби власного саморозвитку. Також ми вважаємо, що орієнтація на індивідуальний підхід та відповідальність суб'єкта за власний розвиток дозволяє нам стверджувати, що саме методичний супровід можливо визначити як такий, що буде сприяти найбільш ефективному самопроекуванню фахового розвитку студентів протягом музичного навчання у магістратурі.

Самопроекування фахового розвитку в процесі музичного навчання – це складна діяльність, обумовлена багатовекторністю процесів. Саме багатовекторність цього феномену зумовлює наявність численних підходів до самопроекування фахового розвитку майбутніх фахівців мистецької освіти. У нашому дослідженні ми визначаємо, що найбільш впливовими на ефективність самопроекування фахового розвитку будуть такі підходи, як: акмеологічний, аксіологічний, консалдаційний та особистісно орієнтований. У теорії *акмеологічного підходу* для нашого дослідження важливою є теза про те, що акмеологію визначено як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, у центрі

якого людина "у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах" [4, с. 91]. *Аксіологічний підхід* у контексті нашого дослідження визначає ціннісні орієнтації та ідеали як основу поведінки та внутрішню умову самовдосконалення. Актуалізація одних цінностей і відмова від інших (С. Рубінштейн), зміна життєвих, професійних пріоритетів – свідчення еволюції фахівця, що береться за основу методичного супроводу самопроєктування фахового розвитку. *Консолідаційний підхід* передбачає концентрацію, згуртованість зусиль різних напрямів навчання з метою забезпечення їх єдності у збереженні змісту кожного з них (О. Єременко). Це дасть можливість усім елементам системи фахової підготовки в магістратурі бути задіяними на шляху самопроєктування студентом власного фахового розвитку. Всі вищевикладені положення ґрунтуються на *особистісно орієнтованому підході*, адже особистісно орієнтоване навчання розглядається як процес утвердження особистості як найвищої форми та цінності буття, навколо якої групуються суспільні пріоритети [5].

У ході нашого дослідження ми визначили принципи, на яких базується методичний супровід самопроєктування фахового розвитку. *Принцип диференціації та індивідуалізації навчального процесу* передбачає урахування рівнів розвитку студента та розкриття його творчої активності; *принцип професійної орієнтації* полягає в оволодінні компетенціями, зорієнтованими на майбутню професію з урахуванням можливості їх поступової трансформації згідно соціальним вимогам; *принцип перетворювальної взаємодії*, що означає спрямованість взаємодії викладача і студента в навчальному процесі на їх взаємне удосконалення; *принцип життєвої творчої самодіяльності*, який передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність.

Методичний супровід самопроєктування фахового розвитку у процесі музичного навчання у магістратурі має відбуватися за певними етапами, які формуються з урахуванням етапів самопроєктування та системи фахової підготовки в магістратурі. *Інформаційно-стимулюючий етап* – це етап надання студентам усіх необхідних знань щодо проблеми самопроєктування фахового розвитку, активізація мотиваційної сфери. На *діагностично-моделювальному* етапі відбувається організація самодіагностики студентів та технологічна допомога в моделюванні траєкторій самопроєктування на ґрунті результатів самодіагностики. *Проективно-творчий* етап є найбільш пролонгований і позначається як етап розвитку креативності студентів з метою реалізації змодельованих траєкторій самопроєктування та впровадження їх у навчальну діяльність студентів. На цьому етапі відбувається розвиток рефлексивних здібностей і сприяння визначенню студентом подальших кроків на основі рефлексії самопроєктування.

**Висновок.** У даній статті визначено та теоретично обґрунтовано сутність методичного супроводу і його ефективність на шляху самопроєктування фахового розвитку студентів-магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання. Доведено, що методичний супровід, як такий, що бере за основу особистісно орієнтований підхід та має за мету самовдосконалення студента, є ефективною мірою для мобілізації студентом власних ресурсів, підвищення його активності та усвідомлення відповідальності за власний фаховий розвиток.

#### Література

1. Белаш С. В. Науково-методичний супровід упровадження у навчально-виховний процес авторських програм / С. В. Белаш, Л. І. Лебідь // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1 (8). – С. 88–90.
2. Данилова Г. С. Акмеологія: Сутність, становлення, практичне втілення / Г. С. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 90–97.
3. Ковалева Т. М. Матеріали курсу "Основы тьюторского сопровождения в общем образовании": лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. – М. : Педагогический университет "Первое сентября", 2010. – 56 с.
4. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности "Графический дизайн"): автореф. дис. ... канд. пед. наук : по спец. 13.00.08 / Максимова З. Р. – М., 2008. – 24 с.
5. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.

УДК 378.147:7:373.3.011-051

## ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Плахотський О. В.

*У статті проаналізована актуальна проблема сучасної мистецької освіти – проблема формування образотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів. Надається авторське визначення поняття "образотворча компетентність" як новоутворення в структурі особистості, показником сформованості якого є готовність до навчання, розвитку й виховання дітей, використовуючи засоби образотворчої діяльності. Розглядаються особливості образотворчої підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасній системі педагогічної освіти (на прикладі курсів "Образотворче мистецтво з методикою викладання", "Сучасні технології організації образотворчої діяльності в школі" та "Комп'ютерна графіка").*

*Ключові слова:* мистецька освіта, професійна компетентність, образотворча компетентність, майбутні вчителі початкових класів.

*В статье проанализирована актуальная проблема современного художественного образования – проблема формирования изобразительной компетентности будущих учителей начальных классов. Дается авторское определение понятия "изобразительная компетентность" как новообразования в структуре личности, показателем сформированности которого является готовность к обучению, развитию и воспитанию детей, используя средства изобразительной деятельности. Рассматриваются особенности изобразительной подготовки будущих учителей начальных классов в современной системе педагогического образования (на примере курсов "Изобразительное искусство с методикой преподавания", "Современные технологии организации изобразительной деятельности в школе" и "Компьютерная графика").*

*Ключевые слова:* художественное образование, профессиональная компетентность, изобразительная компетентность, будущие учителя начальных классов.

*The article analyzes a topical problem in the present-day artistic education – a problem of the visual-art competence formation in future primary school educators. The author proposes his own definition of the notion of "visual-art competence" as a new formation in the structure of personality, the indicator of which is considered to be preparedness for educational work with children by means of visual arts. Peculiarities of teaching visual arts to future primary school educators in the present-day system of pedagogical education are considered (exemplified by courses in "Visual Arts and Teaching Methods", "Modern Technologies in the Organization of Visual-Art Activities at School", "Computer Graphics").*

*Key words:* artistic education, professional competence, visual-art competence, future primary school educators.

---

**Постановка проблеми.** Формування образотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів – один із важливих складників їхньої професійної підготовки, який у загальній структурі професійної компетентності належить до сфери естетичної або мистецької компетентності разом із загальнокультурною, музичною, хореографічною тощо.

Виходячи із специфіки особистісно зорієнтованого підходу, впровадженого у теорію і практику сучасної вищої освіти, важливий акцент наразі зроблено на формуванні духовного світу людини, реалізації виховного, розвивального впливу мистецтва на становлення особистості, що забезпечується у педагогічному університеті викладанням циклу мистецьких дисциплін, організацією виховної роботи, самоосвіти, формуванням потреби у саморозвитку й самовдосконаленні

студентів. Отже, проблема формування й розвитку мистецької, зокрема образотворчої, компетентності майбутніх учителів знаходиться в руслі сучасного наукового пошуку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання мистецької освіти в аспекті особистісного та компетентнісного підходів знаходяться у центрі уваги вітчизняної педагогіки. Так, І. Зязюн, О. Семашко та ін. вивчають проблеми визначення сутності мистецтва як форми відтворення дійсності, духовного світу людини та її самовираження. Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. представники мистецької освіти всебічно аналізують питання теорії і практики викладання мистецьких дисциплін у різних освітніх ланках. Окрему увагу дослідники приділяють питанням формування мистецької компетентності майбутніх фахівців-педагогів. Приміром, О. Щолокова [12] виокремлює феномен фахової компетентності в галузі мистецької освіти, яка наразі може тлумачитися як синонім мистецької компетентності вчителя.

На думку О. Олексюк, мистецька компетентність є ключовою в системі мистецької освіти, вона відображає духовний потенціал особистості, її здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, готовність створювати творчий стиль життя і діяльності на основі досвіду використання мистецьких компетенцій [7, с. 222].

Сучасна вища школа також не залишається осторонь проблеми образотворчої підготовки майбутніх учителів, аналізуючи її у кількох напрямках:

- як пошук шляхів творчого розвитку студентів у ході вивчення мистецьких дисциплін (Т. Агапова, В. Зінченко, М. Лещенко, М. Маслов та ін.);
- як засіб підвищення якості художніх умінь і навичок (А. Бондарева, О. Кайдановська, А. Павловський, Р. Фрідман);
- як шлях професійного розвитку майбутніх фахівців (Ю. Малежик);
- як складову естетичного виховання (Г. Сотська, Л. Побережна та ін.).

Аналіз праць із даної проблеми засвідчив загальну тенденцію недооцінювання потенціалу мистецьких дисциплін у вирішенні актуальних освітніх завдань, крім того, питання образотворчої підготовки майбутніх учителів початкових класів лише починають привертати увагу дослідників, які наполягають на тому, що особистість не може бути всебічно розвинутою без розуміння мистецтва й творчої діяльності, що саме мистецька, зокрема образотворча, освіта планомірно й поетапно розвиває особистість, незалежно від подальшого вибору професії [4].

**Мета даної статті** – визначення поняття образотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів та окреслення сучасних підходів до її формування.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж розглядати сутнісні характеристики образотворчої компетентності майбутніх учителів та аналізувати підходи до її формування й розвитку, слід зазначити, що у тлумаченні загального поняття компетентності ми виходимо із поширеного у сучасній вітчизняній педагогіці погляду: компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вишу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності [6, с. 11]. Отже, компетентність – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Слід згадати також визначення О. Савченко, яка пропонує вживати термін "компетентність" як інтегровану категорію, що "виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивідів успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності у якості фахівців, так і в суспільному житті у якості громадян" [9, с. 20]. Саме до такого визначення дійшли сучасні науковці, зіставляючи вітчизняний та європейський досвід реалізації компетентнісного підходу у вищій школі.

Авторка сучасної концепції шкільної мистецької освіти Л. Масол [5] диференціює *міжпредметні естетичні* компетентності – здатність учня орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер його життя, та *мистецькі* (предметні) компетентності – музичні, образотворчі, хореографічні, театральні,



екранні – здатність до пізнавальної й практичної діяльності у конкретному виді мистецтва. Ці поняття так само визначені у Державному стандарті загальної початкової освіти [2].

Щодо професійної компетентності вчителя в галузі образотворчого мистецтва, різні боки якої розкриті у дослідженнях О. Бараболі, Г. Єрмоленко, Н. Долгих, С. Коновець, Т. Міхової, С. Мокроусова, О. Смірної та ін., зауважимо, що сутнісна характеристика цього поняття пов'язана не лише з уміннями оперувати власними знаннями, а й мобільністю і пристосованістю до нових потреб ринку праці, здатністю управляти потоками інноваційної інформації, творчо й активно співпрацювати з дітьми, підтримувати їх на шляху ціннісного орієнтування, навчатися упродовж життя.

Близьким є поняття художньо-естетичної компетентності вчителя, яку дослідники (І. Ревенко) визначають як певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; прагнення та здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності [8, с. 143].

Отже, ми будемо розуміти *образотворчу компетентність майбутнього вчителя початкових класів як новоутворення в структурі особистості, що визначається особливостями його професійної діяльності. Найсуттєвішим показником сформованості образотворчої компетентності є готовність до навчання, розвитку й виховання дітей, використовуючи засоби образотворчої діяльності.*

Варто погодитися з позицією В. Ананьєвої, яка вважає, що до складу художньої компетентності входить низка компетенцій:

– образотворчо-мовленнєва – здатність розуміти і власноруч створювати художні твори, грамотно користуючись засобами художньої виразності, мовою образотворчого мистецтва (технічність і спроможність створювати образи);

– вербально-образна – знання певного мінімуму художніх термінів, їх значень та вміння грамотно використовувати їх у розмові й обговоренні творів мистецтва;

– образно-стильова – знання основних стильових напрямів у мистецтві, сукупності ознак, що дають право стверджувати про належність досліджуваного об'єкта до певного стилю, уміння за необхідності створювати об'єкти із заданими стильовими характеристиками;

– стратегічна – допитливість, свіжість погляду, здатність вибирати в хаосі повсякденних вражень найбільш яскраві для їхнього подальшого втілення;

– продуктивно-образна – здатність не лише відтворювати образ, але й підходити до його створення творчо, кожного разу вирішуючи завдання наново [1].

Образотворча компетентність майбутніх учителів початкових класів формується в процесі їхньої образотворчої підготовки, яку слід розтлумачити у кількох аспектах. Ми поділяємо думку О. Кайдановської, яка, аналізуючи сутність образотворчої підготовки фахівців, визначає її комплексно:

– як педагогічно організований процес засвоєння студентами вищого навчального закладу загальнокультурного досвіду людства, який виступає суттєвим чинником формування образотворчої ерудованості фахівця;

– як результат вищезазначеного процесу, а саме – сукупність образотворчих знань і умінь, яка уможливорює прилучення студентів до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань професійної діяльності;

– як систему навчання, виховання і розвитку особистості майбутнього фахівця у взаємозв'язку гуманітарних, образотворчих та комп'ютерно зорієнтованих дисциплін, спрямованої на розвиток творчої художньої діяльності студентів [3].

Образотворчу підготовку майбутніх учителів науковці розглядають у досить широкому розумінні:

– як сферу духовного буття людини;

– як частину світової художньої культури;

– як галузь людського знання;

- як елемент педагогічної науки;
- як сферу професійної діяльності.

У більш вузькому сенсі вона тлумачиться як:

- сукупність знань з історії і теорії образотворчого мистецтва;
- система особистісних творчих якостей і художніх здібностей;
- свідомо професійна спрямованість власної навчальної діяльності.

Образотворча підготовка входить до змісту загальної професійної підготовки вчителя початкових класів, точніше до її естетичного компоненту, який забезпечується вивченням дисциплін світоглядно-культурологічного циклу [11, с. 125].

Наразі навчальна дисципліна "Образотворче мистецтво з методикою викладання" є складовою частиною спеціальної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Про значення навчання малюванню для загальної освіти та виховання мова велася із найдавніших часів, видатні педагоги і суспільні діячі минулого Песталоцці, Я.-А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо виступали з ініціативою введення образотворчого мистецтва в курс навчальних предметів загальноосвітньої школи. На кінець XIX століття образотворче мистецтво з'являється в загальноосвітній школі в якості навчальної дисципліни. Довгий час методи професійного навчання образотворчого мистецтва формально переносилися до загальноосвітньої школи без урахування її специфіки, що несло певні негативні наслідки. Не здійснювалася й спеціальна підготовка вчителів до викладання даної дисципліни в початкових класах.

Упродовж XX століття поступово сформувалися методичні засади викладання малювання в школі, яке розглядається як систематичний курс навчання елементарним основам рисунка, основам академічної грамоти, видані спеціальні навчальні посібники з рисунку, живопису, основ образотворчої грамоти для вчителів образотворчого мистецтва, які працюють у початковій загальноосвітній школі.

Наразі відбувається зміна акцентів у меті викладання образотворчого мистецтва у школі, у тому числі у її початковій ланці. Першочерговим стає завдання формування цілісної особистості, її духовне збагачення в процесі оволодіння художньою діяльністю, а засвоєння мови мистецтва, основ образотворчої грамоти розглядається як засіб досягнення цієї мети.

Вивчення накопиченого педагогічного досвіду, детальний аналіз шкільних програм з образотворчого мистецтва, вивчення наукової психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити, яким обсягом знань має володіти вчитель початкових класів для успішного здійснення керівництва образотворчою діяльністю молодших школярів. У курсі "Образотворче мистецтво з методикою викладання" виокремлюються такі складові формування образотворчої компетентності майбутніх учителів:

1. Вивчення основ образотворчої грамоти.
2. Вивчення історії та теорії мистецтва.
3. Вивчення методики викладання образотворчого мистецтва.
4. Вивчення особливостей дитячої художньої творчості.

Студенти набувають знань змісту і сутності творів світового та українського образотворчого мистецтва, жанрів та засобів виразності живопису, основ кольорознавства, композиції; вчать розуміти мову художньо-виразного лінійного малюнка, малювати з натури (натюрморти, портрети, природні об'єкти, інтер'єри), користуватися фарбами, відтворювати кольорові відношення, об'єм, фактуру предметів і простір; володіти технікою акварельного, гуашевого та олійного живопису. Заняття з образотворчого мистецтва розвивають відповідні здібності, зокрема відчуття пропорцій та форми, простору, відчуття ритму тощо. До того ж розвивається педагогічна складова образотворчої компетентності, оскільки студенти опановують специфіку й закономірності методики викладання образотворчого мистецтва в початковій школі. В майбутніх учителів початкових класів формуються особистісні властивості і професійні якості, які б сприяли в майбутньому досягненню результативності в педагогічній діяльності, творчому вирішенню педагогічних проблем і ситуацій, а також допомогли професійно оволодіти майстерністю викладання образотворчого мистецтва в початковій школі.

Нові вимоги сучасного інформаційного суспільства, оновлення системи освіти інформаційно-комунікаційними технологіями потребують оновлення

підходів до викладання образотворчого мистецтва як у шкільній, так і вищій освітній ланці. Саме тому в останні роки до дисциплін естетичного циклу введені нові курси: "Сучасні технології організації образотворчої діяльності в школі" та "Комп'ютерна графіка". Серед знань і умінь, які набувають студенти: опанування інтерактивних технологій та основ комп'ютерної графіки (растрової і векторної), особливостей художньо-образної мови дигітального мистецтва, набуття навичок роботи у програмах Corel DRAW, Adobe Photoshop та інших.

Усе це доводить, що формування образотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів поступово набуває нових методів та форм.

**Висновки.** Використання сучасних технологій (інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, комп'ютерних тощо) у поєднанні з традиційними методами й підходами до викладання образотворчого мистецтва стає дидактичним підґрунтям в образотворчій підготовці майбутніх учителів початкових класів та у формуванні їхньої образотворчої компетентності.

Образотворча компетентність, сформована в процесі професійного становлення майбутніх педагогів початкової школи, стає важливим чинником їх творчого та культурного зростання, основою для подальшої освіти та самоосвіти, розвитку пізнавальних інтересів, здатності орієнтуватися та застосовувати знання в нестандартних умовах, що відповідає загальним вимогам професійного розвитку майбутніх вчителів початкових класів.

### Література

1. Ананьева В. С. Особенности развития художественно-творческой компетентности старших дошкольников [Электронный ресурс] / В. С. Ананьева. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru>. – Название с экрана.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>. – Назва з екрана.
3. Кайдановська О. О. Сутність образотворчої підготовки фахівців вищої архітектурної освіти [Електронний ресурс] / О. О. Кайдановська. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5799/1/Kaydanovska.pdf>. – Назва з екрана.
4. Малежик Ю. Проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання предмета "Образотворче мистецтво" у початковій школі на сучасному етапі / Ю. Малежик // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (Ч. 1). – С. 36–42.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
6. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти / укл.: В. Л. Гуло, К. М. Левківський та ін. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.
7. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 248 с.
8. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І. В. Ревенко // Мистецтво і освіта. – 2007. – № 3. – С. 139–146.
9. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – С. 15–22.
10. Семенова О. Професіоналізм учителя образотворчого мистецтва у вимірах художньо-творчої компетентності / О. В. Семенова // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2. – С. 22–24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pedp\\_2014\\_2\\_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pedp_2014_2_8.pdf). – Назва з екрана.
11. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – С. 125.
12. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України / О. П. Щолокова // Вісник Глухівського державного університету. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 8. – С. 19–23. – (Серія "Педагогічні науки").

УДК 378.97+378.978

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СЛУХОВОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТА

Сибірякова-Хіхловська М. І., Жевердан М.

*У статті наведено визначення поняття "музичний слуховий досвід". Розглянуто його структуру та фактори формування. Виокремлено етапи набуття цього досвіду, наведено деякі прийоми та методи розвитку.*

*Ключові слова: досвід, музичний слуховий досвід, перцептивні музичні еталони, музична пам'ять, увага, етапи набуття музичного слухового досвіду.*

*В статье дано определение понятия "музыкальный слуховой опыт". Рассмотрена его структура и факторы формирования. Выделены этапы приобретения этого опыта, приведены некоторые приемы и методы развития.*

*Ключевые слова: опыт, музыкальный слуховой опыт, перцептивные музыкальные эталоны, музыкальная память, внимание, этапы приобретения музыкального слухового опыта.*

*In this article the notion of "musical acoustic experience" is defined; its structure and formation factors are considered; stages in undergoing this experience are determined; some techniques and methods of its development are provided.*

*Key words: experience, musical acoustic experience, perceptual musical patterns, musical memory, attention, stages of musical acoustic experience.*

---

Сучасна педагогічна наука актуалізує тезу про те, що майбутній учитель музики має володіти арсеналом знань та умінь, які забезпечать розуміння музичного мистецтва в його стилістичній багатогранності. Результатом цього виступає професійна підготовленість учителя до педагогічної діяльності у школі, до формування музичного слухового досвіду у школярів.

Музичний слух, що був вихований, переважно, в умовах ладо-тональних та естетичних традицій минулих століть, зазвичай, є недостатньо підготовленим до сприйняття складної дісонансної політональної гармонії. За таких умов сучасна музична мова сприймається як какофонія, або як малоцікавий в естетичному сенсі твір. Наслідком цього є неприйняття величезного пласту музичного мистецтва, що, безумовно, обмежує розвиток музичного мислення в цілому. Тому формування музичного слухового досвіду, який би сприяв розумінню творів різних століть, у тому числі й сучасності, є важливою проблемою музичної педагогіки.

Слід зауважити на тому, що у відомій нам науковій, музикознавчій і музично-педагогічній літературі досі не існує цілісної концепції з питань психологічних механізмів або діагностики та формування музичного слухового досвіду. Так, нам відомі дослідження, що присвячені формуванню музично-естетичного досвіду особи (Т. Завадська, О. Олексюк, Т. Скорик), або розкривають окремі питання функціонування та розвитку музичного слухового досвіду (А. Готсдінер, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохор, О. Ростовський, О. Рудницька). Важливість та недостатня вивченість проблеми формування музичного слухового досвіду у студентів роблять її *актуальною* для науково-педагогічного дослідження.

У межах даної статті наша увага із зазначеної проблематики буде сфокусована на вирішенні наступних завдань: вивчення сутності поняття "музичний слуховий досвід", визначення його структури, факторів формування та етапів набуття.

Як показав аналіз наукової літератури практичним результатом активної музично-перцептивної діяльності, а також її необхідною умовою є *музичний слуховий досвід*. Категорія *досвід* вивчається у філософії, психології, педагогіці, музичній педагогіці. Увагу філософів дана категорія привертала впродовж

багатьох сторіч. Так, проблематика досвіду відображена у працях епохи античності (Парменід, Демокріт, Платон, Арістотель), середньовіччя (Августин, Р. Бекон), Відродження (Леонардо да Вінчі, Ф. Бекон), Нового часу (Дж. Локк, К. Юм, Кант, Гегель), у психологічних поглядах В. Вундта, прагматичному вченні В. Джемма і Дж. Д'юї та у гуманістичних ідеях Роджерса та А. Маслоу.

Категорія "досвід" широко вивчається і в сучасній психології (К. Платонов, Я. Пономарьов, А. Ребер, О. Лактіонов, І. Лялюк, М. Холодна). Науковці підходять до цієї категорії з різних позицій: досвід – подія, в якій брала участь людина; досвід – знання, які вона отримала в участі; досвід – загальний обсяг накопичених знань. У нашому дослідженні ми спирались на визначення К. Платонова, згідно якому досвід – це *якість* (підструктура) особистості, групи, сформована у процесі її (їх) діяльності, навчання та виховання, що узагальнює знання, навички, вміння та звички [3, с. 82]. Незважаючи на відмінності у визначеннях науковці збігаються в одному: змістом досвіду виступають творчі ідеї, накопичені знання, уміння та навички.

Логіка вивчення сутності категорії "музичний слуховий досвід" вимагає розгляду понять *естетичний* та *музично-естетичний досвід*. У науці вони представлені у загально-професійному (О. Шевнюк) та музично-професійному напрямках педагогічної освіти (Т. Завадська, Г. Карась, О. Олексюк, Т. Скорик). В основу наукових робіт даних авторів покладено діяльнісну концепцію естетичного досвіду, обґрунтовану І. Зязюном. У музичній педагогіці досліджуються як музично-естетичний досвід школярів (Т. Завадська, Г. Карась, Е. Абдулін, О. Ніколаєва), так і досвід студентів-музикантів та майбутніх учителів музики (О. Олексюк, Т. Скорик, О. Хлебнікова, О. Шевнюк та ін.).

Дослідники визначають художньо-естетичний досвід та його різновид – музично-естетичний досвід як інтегративне особистісне утворення, що є результатом художньо-естетичної діяльності особистості, змістовною стороною якого виступає естетичне відношення до мистецтва (О. Л. Шевнюк); сукупністю естетичних знань, умінь та навичок, набутих в естетичній діяльності, що стали внутрішньою сутністю особистості в процесі естетичного навчання та виховання, та зумовленістю її естетичних почуттів, поглядів, потреб, смаків, ідеалів (Т. В. Скорик).

О. Хлебнікова відокремлює поняття *досвід музично-виконавської діяльності*, який є сутнісною характеристикою особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається шляхом глибокого освоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконання музичного твору і вивчення виконавського досвіду відомих музикантів. На думку автора, процес становлення означеного досвіду у студента-музиканта передбачає формування міцних та різнобічних умінь, а саме: аналізувати музичний твір і обґрунтовувати його інтерпретацію; оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками у процесі освоєння технології виконання і відтворення художнього змісту музичного твору; вміння самонастроювати емоції у процесі виконання музичного твору; вміння самостійно контролювати виконання музичного твору; наявність техніко-виконавської майстерності. Такий підхід до оцінювання рівня музично-виконавської підготовки є, на нашу думку, оптимальним та цілком відповідає критеріям діагностики даного виду музичної діяльності.

Музичний слуховий досвід розглядається в окремих працях з музикознавства, музичної психології та педагогіки (А. Готсдінер, А. Сохор, О. Ростовський, О. Рудницька) в контексті питань музичного сприйняття як його передумова або результат. Це є цілком зрозумілим, оскільки формування музичного слухового досвіду можливе лише в процесі сприйняття музики.

Так, О. Сохор розглядає слуховий досвід як частину та породження суспільної практики музичного сприйняття. На його думку, формування музичного слухового досвіду відбувається шляхом засвоєння закономірностей певного стилю, музичної системи певної нації, епохи, деяких загальних закономірностей музичного мислення [6, с. 101]. Він зазначає, що обмірковане сприйняття музики також ґрунтується на основі слухового досвіду. Підтвердження цієї думки знаходимо в міркуваннях В. Медушевського, який зазначає, що сприйняти будь-

яке явище означає співвіднести його з минулим досвідом. Для оперативного цілеспрямованого зв'язування минулого досвіду з конкретно перцептивною діяльністю існує механізм, який зветься установкою. Основне значення установки полягає в попередньому підключенні до сприйняття конкретного музичного твору тих галузей музичного та життєвого досвіду, які необхідні для своєчасного і правильного розпізнання використаних засобів і осягнення художнього змісту. Таким чином, сприйняття залежить від музичного слухового досвіду, від відпрацьованих музично-мовних еталонів [2, с. 25]. Під час сприйняття специфічно-музичних засобів (засоби ладу, гармонії) слухач цілком спирається на музичний досвід. Крім установки, важливу роль грає апперцепція, яка пов'язана з установкою. За А. Готсдінером, апперцепція є попереднім музичним досвідом та накопиченням музичних знань. З одного боку, вона є результатом попереднього досвіду спілкування з мистецтвом, який фіксується за допомогою пам'яті, з іншого – виражається в установці, яка впливає як на безпосереднє сприйняття музики, так і на осягнення та переосягнення попереднього сприйняття, його узагальнення, створення естетичних еталонів [1, с. 250–251]. На музичному досвіді як на чиннику диференційованого сприйняття музики наголошує О. Ростовський та визначає його як музично-комунікативний досвід, який є своєрідною інтеграцією музично-слухових уявлень з життєвими реаліями. Сутність цього процесу, на думку вченого, полягає у зіставленні характеру й мови музичного твору з життєвим контекстом, що породжує асоціативні зв'язки [5, с. 45].

Основу музичного слухового досвіду складають перцептивні музичні еталони (Б. Асаф'єв, А. Готсдінер, О. Єременко, А. Сохор, О. Костюк, Є. Назайкінський, В. Медушевський, А. Готсдінер, Г. Орлов, О. Рудницька, В. Пушкар). Останні є уявленнями індивідуума щодо специфіки звучання музики певних стилів, жанрів, фактур, форм. Це специфічні відбитки слухової та обміркованої інформації. На дані еталони спирається музичне мислення у процесі сприйняття музичного твору. Під час сприйняття відбувається порівняння нової інформації з уже сформованими перцептивними музичними еталонами. І чим більшим буде запас таких еталонів, тим скоріше та ефективніше буде відбуватися процес сприйняття конкретного музичного твору. Їх обсяг та якість обумовлюють диференційоване сприйняття музики, сприяють розрізненню жанрових, стилістичних, мелодичних, ритмічних та інших особливостей твору. Серед різновидів перцептивних музичних еталонів науковці відокремлюють: еталони акордів, еталони експозиційного, серединного та заключного типу викладу, еталон сильної метричної долі, слабої метричної долі [2, с. 22]; інтервальний хід, динамічний контраст, тембр, акорд, характер руху, ритмоформула тощо (Г. Орлов); стереотип ладу, тональності, стереотип гармонії, стереотипи мотивної розробки, стереотипи форми, стереотипи циклічної форми (сонати, сюїти), а також стереотипи музичних жанрів – прикладних (марш, вальс), побутових (пісня), концертних (увертюра, поема), стереотипи різних музичних епох, музичних стилів (Г. Орлов). Ми розрізняємо стильові еталони та еталони адекватного виконавського втілення. "Стильові еталони" – це уявлення особи щодо специфіки звучання певних музичних та композиторських стилів, музичних фактур, тембрів музичних інструментів тощо. "Еталони адекватного виконавського втілення" є основою уявлень особи про "ідеальну", художньо-визначену інтерпретацію музичного твору в межах текстової, стилістичної та художньо-образної відповідності, а також необхідного рівня технічної підготовки виконавця та його творчої обдарованості.

Підсумовуючи усе вищевказане, зазначимо, що *музичний слуховий досвід* – це набутий у процесі спілкування з музикою (сприйняття, виконання) комплекс музичних перцептивних еталонів, що обумовлює операційність музичного мислення і успішність виконання різних видів музичної діяльності.

Так, під час ознайомлення з новими творами відбувається їх співставлення із вже накопиченим музичним слуховим досвідом, що дозволяє визначити їх стиль, жанр, художньо-образні характеристики. В процесі виконавської роботи на основі цього досвіду у свідомості музиканта поступово створюється модель виконавської інтерпретації, здійснюється контроль за процесом виконання, його оцінювання. Під час аранжування або створення музичних творів музичний

слуховий досвід виступає тим "фондом", на основі якого виникають нові інтонації, мотиви тощо. Тобто, зазначений досвід є основою музичної діяльності взагалі.

Одним із факторів, що впливає на формування музичного слухового досвіду є *музична пам'ять* реципієнта. Адже музичний слуховий досвід набувається завдяки запам'ятовуванню численного музичного матеріалу, що був як прослуханий, так і виконаний особисто. Це запам'ятовування може бути навіть "ескізним", тобто таким, при якому запам'ятовуються лише загальні риси, але формуються еталони.

Як відомо, пам'ять – це "здатність живої системи фіксувати факт взаємодії з довкіллям, зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду й використувати його у поведінці" [4, с. 190]. За визначенням Г. М. Ципіна, музичною пам'яттю є "здібність людини до запам'ятовування, зберігання (короткочасного й тривалого) у свідомості й подальшого відтворення музичного матеріалу" [7, с. 101]. З цієї позиції досвід виступає продуктом пам'яті, результатом збереження взаємодії індивіду з довкіллям. У музичній психології та педагогіці виокремлюють такі види пам'яті: слухову, зорову, тактильну (або пальцеву), мускульну (або моторну) (Л. Маккіннон); слухову, рухову, логічну, зорову (О. Алексєєв); слухо-образну, зорову, емоційну, конструктивно-логічну та рухо-моторну (або "пальцеву" – Г. Ципін). У табл. 1 наочно репрезентована похідність видів музичної пам'яті від аналогічних видів, що є обґрунтованими у загальній психології.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок видів пам'яті у загальній та музичній психології**

Види пам'яті	Пояснення виду пам'яті у загальній психології	Пояснення виду пам'яті у музичній психології
Рухова	Лежить в основі формування практичних <i>навичок</i> ходіння, письма, танцю, їзди на велосипеді, складових професійної діяльності.	<b>Рухо-моторна:</b> пам'ять на виконавські рухи, технічні формули; якісно обумовлює технологічну сторону виконавської майстерності.
Емоційна	Надає можливість зберігати емоції та почуття у їх ставленні до відповідних подій.	<b>Емоційна:</b> пам'ять на емоційну характеристику певних ладових та ритмічних комплексів.
Образна	Відображення минулого у формі переважно зорових, слухових, нюхових, смакових, дотикових мнемічних образів; серед образів особливого значення набувають ейдеичні, які є яскравими та чіткими уявлення, що зберігаються в пам'яті без значних змін. І можуть бути викликані індивідом навіть після тривалого часу після їх виникнення.	<b>Слухова, слухо-образна пам'ять:</b> пам'ять звучання певного музичного матеріалу; лежить в основі формування слухового досвіду. <b>Зорова пам'ять:</b> пам'ять на візуальний образ нотного тексту певного твору (чи його епізоду). <b>Тактильна пам'ять:</b> пам'ять на спосіб доторку до інструмента; лежить в основі оволодіння технікою туше.
Словесно-логічна	Специфічно людська пам'ять на думки, закономірності та особливості побудови складного за змістом матеріалу. Від даного виду пам'яті залежить успішність теоретичного освоєння індивідом дійсності; формується в процесі навчальної діяльності, в зв'язку з оволодінням поняттями; реалізується не лише мнемічними, а й мислительними діями, що наближує її до мислення.	<b>Конструктивно-логічна:</b> пам'ять на структурні особливості та засоби розвитку музичного твору.

У процесі формування музичного слухового досвіду, як і будь-якого іншого, особливого значення набуває тривала пам'ять, яка дає змогу міцного та тривалого запам'ятовування музичного матеріалу у необхідному обсязі. Відомо, що процес вивчення музичного твору напам'ять становить загальновідомі труднощі, особливо для малодосвідченого музиканта. Розуміння елементів твору, його побудови, характеру мелодій та загального художнього образу твору є фундаментом усвідомлюваного запам'ятовування. Зокрема, О. Алексєєв підкреслює, що чим глибше музикант-виконавець вникає в сутність образу, у логіку мелодичного, гармонічного і поліфонічного розвитку, – тим краще він запам'ятовує твір. Для ефективності запам'ятовування великого значення набуває й емоційність переживання образу твору, тому що воно залишає більш глибокий слід у свідомості.

Міцність еталонів залежить як від стабільності мнемічних процесів, так і від другого фактору – уміння зосереджувати увагу на необхідній інформації. Як відомо, увага – це "здійснення відбору необхідної інформації, забезпечення вибіркового програмування дій та збереження постійного контролю за їх перебігом" [4, с. 157]. Серед існуючих класифікацій уваги за видами найбільш розповсюдженою є розподіл її на мимовільну та довільну. З метою забезпечення оптимальних умов для формування музичного слухового досвіду розглянемо довільну увагу, як активну, що супроводжується відчуттям зусилля [4, с. 158]. Слід зазначити, що саме довільна увага відповідає загальноприйнятому розумінню цієї категорії, а саме як акту концентрації розумових зусиль. Цей вид уваги має власні підвиди: вольова увага, вичікувальна, спонтанна (Ю. Дормишев, В. Романов). У процесі сприйняття музики функціонують усі три підвиди. Так, часто вивчення музичного твору або його слухання потребує вольових зусиль (вольова увага). Під час очікування звучання певного твору в силу вступає увага вичікувальна. Зацікавленість предметом слухання чи виконання підпадає під поле дії спонтанної уваги. Але основним критерієм усіх підвидів довільної уваги є зосередженість на здійсненні певної діяльності, яка проявляється як організація даної діяльності та контроль за її виконанням [4, с. 157]. У процесі музичного сприйняття зосередженість проявляється як організація виконання, слухання і створення музичного твору та здійснення контролю над виконанням даних видів діяльності.

Як будь-який досвід, музичний слуховий досвід формується в процесі певного часу. Тому етапність, поступовість є домінуючим принципом його формування. У музичній педагогіці склалася певна логіка етапності формування музично-естетичного досвіду. На них зосереджують увагу Т. Завадська, О. Олексюк, Т. Скорик та ін. На основі аналізу пропонування науковцями етапів формування музично-естетичного досвіду та етапів розвитку музичного сприйняття ми виокремлюємо етапи набуття музичного слухового досвіду в процесі активної музичної діяльності, а саме: □ установчий етап (розвиток інтересу до музичного мистецтва, здійснення установки на сприйняття музичних творів); діяльнісний етап (ознайомлення з новими музичними творами, накопичення музичних перцептивних еталонів, розвиток навичок художньо-образного аналізу музики); □ рефлексивний етап (розвиток особистості шляхом осягнення накопичених музично-естетичних переживань; формування ціннісного відношення до музичних творів; формування навичок рефлексії як умови самостійного творчого пошуку).

Для розвитку музичного слухового досвіду можна рекомендувати наступні методи та прийоми: слухання та інтонування музичних творів з їх музично-теоретичним та художньо-образним аналізом (це сприяє як накопиченню музичного "фонду", так і формуванню перцептивних музичних еталонів); створення елементів різностильової музичної фактури при аранжуванні шкільного пісенного репертуару (цей метод допомагає перевести теоретичні знання в практичні уміння); музичні вікторини, що включають музичні твори різних епох (активізує мислення; використовується для перевірки стану сформованості музичного слухового досвіду).

Таким чином, у статті розглянуто наукові точки зору щодо музичного слухового досвіду особи, надано авторське визначення цього феномену. Доведено, що структуру цього досвіду складають перцептивні музичні еталони, серед яких



ми відокремлюємо "стильові еталони" та "еталони адекватного виконавського втілення". Визначено етапи набуття музичного слухового досвіду (установчий, діяльнісний, рефлексивний). Зазначено, що серед факторів, що впливають на формування музичного слухового досвіду вагоме місце займають музична пам'ять та увага.

Перспективним шляхом подальшого дослідження проблеми, на наш погляд, є розробка та експериментальна апробація методики формування музичного слухового досвіду у студентів.

#### Література

1. Готсдинер А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия / А. Л. Готсдинер // Восприятие музыки : сб. статей / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 230–251.
2. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
4. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под общей ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2003. – 656 с.: ил. – (Серия "Учебник нового века").
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
6. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. I : сб. ст. / А. Сохор. – Л. : Советский композитор, 1980. – 294 с.
7. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – С. 58–79.

УДК 378.22:78.087.68

## **ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА**

**Шумська Л. Ю.**

*У статті висвітлюється процес підготовки магістрів музичного мистецтва зі спеціалізації "Хоровий диригент" на мистецьких факультетах з позицій компетентнісного підходу; розглядається структура, зміст та методичні засади формування фахових компетенцій у взаємозв'язку з характером та потребами професійної діяльності хорового диригента.*

*Ключові слова: магістр-диригент, компетентнісний підхід, компетентність, диригентсько-хорова діяльність, фахові компетенції, критерії оцінювання.*

*В статье освещается процесс подготовки магистров музыкального искусства по специализации "Хоровой дирижер" на факультетах искусств с позиций компетентностного подхода. Рассматривается структура, содержание и методические основы формирования профессиональных компетенций во взаимосвязи с характером и потребностями профессиональной деятельности хорового дирижера.*

*Ключевые слова: магистр-дирижер, компетентностный подход, компетентность, дирижерско-хоровая деятельность, профессиональные компетенции, критерии оценивания.*

*The article elucidates the process of training for the Master's of Arts in Music Degree with a Choirmaster Certificate at music departments from the standpoint of competence-based approach and considers the structure, content and methodological foundations of professional competencies formation in interconnection with the character and requirements of a choirmaster's professional work.*

*Key words: student choirmaster, competence-based approach, competence, choirmaster's activities, professional competencies, evaluation criteria.*

---

**Постановка проблеми.** У новому законі України "Про вищу освіту" наголошується на необхідності "підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях" [1, с. 1]. У світлі модернізації національної системи вищої освіти в нових умовах глобального освітньо-культурного розвитку, одним з ефективних інноваційних спрямувань розглядається впровадження компетентнісного підходу у педагогічному процесі. Суттєвих змін потребує також і система вищої музично-педагогічної освіти, що має забезпечити переформатування моделі майбутніх фахівців, з позицій компетентнісного підходу, та їх органічне включення в подальшу професійну діяльність відповідно до реальних запитів сучасного суспільства. "Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості студента та може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретного комплексу дій. Знання, вміння та навички, котрі студенти набувають, навчаючись у мистецькому закладі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття професійної компетентності, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тим індикатором, що дозволяє визначити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства" [4, с. 66–67].

Ідея університетської автономії, закладена в концепцію модернізації національної вищої освіти, надає широкий простір навчальним закладам у сфері розширення переліку поєднаних спеціалізацій у контексті програм магістерської підготовки, які уможливають оволодіння новою професією і, відповідно, стають

вагомим чинником умотивованості студентів до продовження освіти в магістратурі. З таких позицій можна розглядати актуальність відкриття спеціалізації "Хоровий диригент" у межах програми підготовки магістрів зі спеціальності "Музичне мистецтво" педагогічного спрямування.

Продуктивність фахової підготовки майбутнього викладача хорових дисциплін у магістратурі зумовлена базовою педагогічною освітою абітурієнтів за спеціальністю "Музичне мистецтво" та одержаною кваліфікацією "Учитель музики, етики, естетики". Зміст спеціальної освіти майбутнього вчителя музики передбачає засвоєння знань із фахових, психолого-педагогічних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, тому магістранти демонструють високий рівень особистісно-психологічної та професійно-педагогічної готовності до навчання за фахом викладача диригування-хормейстера.

Організація навчального процесу в диригентській магістратурі має бути педагогічно доцільною і відповідати меті навчання – міждисциплінарній інтеграції знань, тобто зв'язуванню диференційованих знань і умінь в єдину систему, результатом якої виступає нова якість диригентсько-хорових фахових компетенцій. Ми вважаємо, що впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутнього викладача хорового диригування – хормейстера в магістратурі, сприятиме досягненню мети навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід в організації навчального процесу висвітлюється у багатьох працях сучасних українських науковців – П. Беха, В. Бондаря, А. Василюк, І. Зязюна, Т. Литвина, Н. Побірченко, О. Овчарука, О. Орлова, О. Пометун, І. Родигіної та інших.

Різні аспекти проблеми формування професійних компетенцій в умовах вищої музично-педагогічної освіти досліджували А. Козир, Л. Коваль, О. Комісаров, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Щолокова та ін.

Разом із тим проблема формування фахових компетенцій у процесі підготовки магістрів музичного мистецтва педагогічного спрямування, за спеціалізацією "Хоровий диригент", поки що не стала предметом уваги науковців, та потребує окремого дослідження.

**Мета статті.** Розглянути особливості фахової підготовки магістрів музичного мистецтва педагогічного спрямування, за спеціалізацією "Хоровий диригент" у світлі компетентнісного підходу; визначити методи цілеспрямованого формування фахових компетенцій майбутнього викладача диригування-хормейстера та критерії оцінки рівня сформованості фахових компетенцій.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні науковці розглядають професійну компетентність як систему, що включає: професійні знання, уміння, навички, досвід застосування їх на практиці (у тому числі в нових умовах), володіння різноманітними засобами професійної комунікації, здатність до саморозвитку, готовність до здійснення продуктивної діяльності, що має базуватися на системі професійних компетенцій. Важливими складовими компетентності є мотиваційний та ціннісно-смісловий компоненти. Відповідно до змісту професійної діяльності визначаються і фахові компетенції – ефективне здійснення професійної діяльності на основі інтегративного оперування знаннями, уміннями та навичками. За визначенням О. В. Комісарова, компетенція являє собою "сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів і необхідних для продуктивної діяльності стосовно них" [3, с. 14].

Структура та зміст професійної компетентності хорового диригента визначаються специфікою його професійної діяльності, яка має своєрідні особливості. Диригентсько-хорова діяльність (виконавська, педагогічна) є одним із видів творчої діяльності і відрізняється багатоаспектністю, неповторністю за характером здійснення та результатом, оригінальністю, суспільно-історичною та індивідуальною унікальністю. У ній діалектично поєднуються свідоме і підсвідоме, інтуїтивне і розумове, емоційне та раціональне начала. Диригентсько-хорова діяльність містить у своїй основі комунікативний процес, спрямований на передачу семантичної інформації, що міститься в хоровому творі і зашифрована за допомогою знакової системи хорової фактури та мануальних прийомів, від композитора до слухачів. Посередником у процесі передачі інформації є

диригент-інтерпретатор та керований ним хорівий колектив, який, у свою чергу, шляхом "прочитання" мови диригентських жестів, здійснює "дешифрування" фактурної тканини, її звуковисотне та вокально-темброве озвучення – своєрідну мануальну екстраполяцію контексту хорівий текстур в форму акустичної матерії, вокально-колористичних образів.

У здійсненні професійної діяльності хорівий диригента, окрім загальних (мистецтвознавчих) та спеціальних (хорознавчих) знань, умінь та навичок, великого значення набуває система художньо-естетичних цінностей, емоційно-вольова сфера особистості, вокальний слух, художньо-образне мислення, володіння мануальною та співацькою технікою, здатність до поліфункціонального управління хорівий колективом.

Для викладача диригування-хормейстера, окрім вказаних вище, також необхідні психолого-педагогічні знання, організаційно-управлінські якості, володіння засобами вокально-мануальної та вербальної комунікації, досвід індивідуального та групового спілкування.

Виходячи із специфіки диригентсько-хорівий діяльності, основу професійної компетентності викладача-диригента, на наш погляд, складають наступні фахові компетенції: вокально-слухова, фактурно-аналітична, мануально-управлінська та диригентсько-педагогічна.

Формування фахових компетенцій у ході магістерської підготовки хорівий диригента значною мірою забезпечується за рахунок побудови освітнього процесу за технологічним циклом: "сприйняття – аналітичне вивчення – відтворення" хорівий творів, який в існуючій диригентсько-педагогічній практиці нерідко порушується (відсутня ланка, пов'язана з вивченням хорівий твору або вивчення випереджує сприйняття).

При сприйнятті хорівий твору інформація надходить у свідомість магістра-диригента шляхом різних аналізаторів (головним чином, слухових), обробляється за допомогою дії перцептивних механізмів, унаслідок чого народжуються вокально-ансамблеві художні образи, виникає мануально-емоційний відгук на почуте, спричиняючи управлінсько-рефлексивну діяльність.

Далі магістр-диригент здійснює аналіз хорівий фактури з метою виявлення особливостей композиції, музичної мови, виконавських засобів, результатом якого стає розшифровка – декодування фактурної інформації, зашифрованої композитором у хорівий творі, і її вираження в словесній мові, що повинно призвести до розуміння змісту твору, розкриттю його авторського задуму і формуванню виконавської концепції.

Наступний етап – відтворення магістром хорівий фактури (трактування): коли хорівий диригент вже має ясне уявлення про засоби втілення художньої концепції хорівий твору, він повинен "перевести" (закодувати) змістовний ряд хорівий текстур в систему мануальних комунікативних прийомів виконавської техніки та реалізувати його засобами вокально-ансамблевої хорівий інтерпретації.

Кожен етап даного технологічного циклу, впроваджений у процес формування фахових компетенцій магістрів-диригентів, характеризується встановлення комунікативних зв'язків. На етапі сприйняття виникає взаємозв'язок "хорівий твір – диригент"; на етапі фактурного аналізу "композитор – хорівий текстур – диригент"; на етапі інтерпретації – "композитор – хорівий текстур – диригент – хорівий колектив – слухачі".

Для ефективності процесу формування фахових компетенцій магістра – майбутнього хорівий диригента, в навчальному процесі необхідно використовувати спеціальні методи.

На етапі сприйняття хорівий твору доцільним є метод представлення музичного матеріалу в синтезі звукового та візуального рядів. Це дозволяє задіяти слуховий та зоровий аналізатори диригента, збільшити об'єм інформації, що сприймається і, відповідно активізувати дію перцептивно-рефлексивних механізмів, диференціювати вокально-темброві та мануальні уявлення, розширити емоційно-образну сферу, поповнити банк музично-слухової інформації, тобто забезпечити формування вокально-слухової компетенції.

На етапі вивчення хорівий твору необхідно застосування методу комплексного фактурного аналізу хорівий твору на засадах інтеграції історико-

гуманітарних, музично-теоретичних та хорознавських знань за умови варіативно-модульної побудови змісту навчальних дисциплін (відбір особистісно орієнтованого педагогічно-хорового репертуару підвищеної складності і засобів його вивчення). В процесі комплексного фактурного аналізу формується система художньо-естетичних цінностей, поповнюється банк диригентсько-хорових знань, активізується раціонально-логічне мислення, удосконалюється аналітико-дослідницька техніка, підвищується культура вербального спілкування, тобто формується фактурно-аналітична компетенція.

На етапі відтворення хорового твору продуктивну функцію виконує застосування методу варіативної множинності виконавських концепцій з постановкою конкретних творчих завдань: адаптування диригентського стилю відповідно до жанру та характеру твору, можливих модифікацій структури мануальної мови при оновленні фактурних засобів та наскрізного типу розвитку тембрової драматургії, перемінна дієвість певних груп художньо-виразних та вокально-технологічних прийомів управління тощо. Цей метод спрямований на оволодіння диригентсько-виконавськими прийомами і засобами осмисленого управління диригентським апаратом, що сприяє формуванню мануально-управлінської компетенції.

Метод педагогічно-виконавського передбачення (відображення в процесі управління навчальним хором ситуацій професійної діяльності диригента) на етапі відтворення хорової партитури, передбачає: гнучку оперативність у використанні теоретичних знань та практичних умінь з галузі дидактики та хороуправління; аналітико-діагностичний підхід до проведення вокальної роботи в хорі на межі перетину композиторського, вокального та виконавського стилів; застосування у хормейстерській роботі нових педагогічних та вокально-сценічних технологій; комплементарність хормейстерських та психологічних управлінсько-комунікативних засобів. Таким чином, відбувається інтегрування диригентських, хормейстерських, педагогічних та психологічних знанневих сфер майбутнього вчителя-диригента, що у цілому повинно забезпечити формування диригентсько-педагогічної компетенції.

У ході підсумкової та державної атестації зі спеціальних дисциплін, у межах магістерської програми підготовки хорового диригента за спеціальністю "Музичне мистецтво" педагогічного спрямування, відбувається зріз знань та оцінювання рівня сформованості фахових компетенцій.

Відповідність професійного рівня випускника прогнозованим очікуваним результатам констатується за допомогою системи оцінювання, упорядкованої шляхом визначення її елементів – оцінних критеріїв: особистісного, когнітивного, хормейстерсько-діяльнського та соціально-комунікативного. Такий підхід до оцінювання професійного рівня випускника диригентської магістратури потребує детального висвітлення.

Критерії оцінювання сформованості вокально-слухової компетенції:

- володіння широким спектром вокально-технологічних прийомів дитячого, академічного та народного звуковидобування;
- розвинутість комплексного вокально-тембрального, зонно-інтонаційного, фактурно-гармонічного слуху;
- слухове та вокальне моделювання просторово-часової процесуальності хорового твору;
- засвоєння стилістичних, вокально-ансамблевих та сценічно-поліморфних інновацій у хоровому мистецтві.

Критерії оцінювання сформованості фактурно-аналітичної компетенції:

- здатність до когнітивно-синтезуючого аналізу хорових творів та явищ хорового мистецтва в музично-естетичному, морально-етичному, семантичному та практично-відтворюючому аспектах;
- володіння музично-теоретичним, історико-стилістичним та хорознавським термінологічним апаратом;
- творча імпровізаційність у процесі вокально-строевої діагностики та ситуативної корекції хорової звучності;
- політехнологічність у створенні авторських художньо-доцільних інтерпретацій хорових партитур, що містять вокально-технічну, темброво-хорову, фактурно-акустичну, режисерсько-образну драматургію.

Критерії оцінювання сформованості мануально-управлінської компетенції:

- готовність до застосування власного диригентсько-виконавського стилю на основі історичного, філософського та практично-діяльнісного знання еволюції диригентського мистецтва;
- креативний характер альтернативних мануально-технічних інтерпретацій зразків хорової музики;
- семантична виразність та полістилістична адекватність прийомів мануального хорууправління;
- диференційованість прийомів мануально-управлінської техніки в усіх жанрах хорової музики: хорова мініатюра, обробка народної пісні, поліфонічна хорова композиція, контрастно-складена або велика форма з наскрізним розвитком.

Критерії оцінювання сформованості диригентсько-педагогічної компетенції:

- власна творча позиція, стратегічно-перспективне бачення та здатність до модернізації у царині створення, керівництва та розвитку навчального хорового колективу;
- здатність до застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі з хорового диригування та хорового класу;
- готовність до розроблення педагогічного та концертного репертуару з урахуванням сучасних запитів диригентсько-хорової педагогіки;
- здатність до створення власних хормейстерсько-управлінських, диригентсько-педагогічних, концертно-просвітницьких методик та технологій;
- активна особистісна соціально-комунікативна позиція диригента-хормейстра: готовність захищати та відстоювати власний комплекс творчих переконань, естетично-ціннісних ідеалів, національно-культурної самобутності.

**Висновки.** Зазначимо, що компетентнісний підхід у системі фахової підготовки майбутніх викладачів диригентсько-хорових дисциплін дозволяє вирішити важливе завдання: актуалізувати у магістрів попит на диригентсько-хорову освіту і забезпечити високий рівень підготовки майбутніх викладачів-диригентів. Навчальний процес повинен бути особистісно зорієнтований та спрямований на якийсний результат навчання – сформованість фахових компетенцій у результаті засвоєння програми диригентсько-хорової спеціалізації та набуття творчо-педагогічної майстерності з метою подальшого успішного професійного самопрошування в умовах високого рівня конкурентності на ринку праці.

Отже, система фахової диригентсько-хорової підготовки магістра зі спеціальності "Музичне мистецтво" педагогічного спрямування має слугувати реалізації кінцевої мети навчання: сформованості професійної компетентності майбутнього викладача диригування-хормейстера, що має відповідати рівню сучасного хорового виконавства та педагогіки.

#### Література

1. Закон України "Про вищу освіту". – К. : Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.
2. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А. В. Козир. – Режим доступу: [http://culturalstudies.in.ua/knigi\\_7\\_26.php](http://culturalstudies.in.ua/knigi_7_26.php). – Назва з екрана.
3. Комісаров О. Музична педагогіка: галузеві стандарти освіти як складова діяльності НМАУ / О. Комісаров // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 29. – Київ, 2003. – С. 5–20.
4. Сверлюк Я. В. Концептуалізація компетентнісного підходу в диригентсько-оркестровій освіті / Я. В. Сверлюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Видавництво НДУ, 2013. – № 1. – С. 66–70.

---

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

УДК 373.134:78.51

**МЕТОДИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ  
ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ХХ – ПОЧ. ХХІ СТ.**

**Горбенко С. С.**

*У статті актуалізується роль виховання у сучасному соціумі, зосереджується увага на методах гуманістичного виховання учнів молодшого та підліткового віку засобами музики. Висвітлюються різні підходи до класифікації методів виховання вітчизняними педагогами протягом ХХ – поч. ХХІ ст. Розглядається зміст ряду методів, що пройшли процес трансформації і набули гуманістичних детермінант.*

*Ключові слова: гуманістичне виховання, духовність, педагогічні дії, методи виховання, фактори, класифікація, функції, ідеї, парадигмальні напрями.*

*В статье актуализируется роль воспитания в современном социуме, сосредотачивается внимание на методах гуманистического воспитания учащихся младшего и подросткового возраста средствами музыки. Освещаются различные подходы к классификации методов воспитания отечественными педагогами на протяжении ХХ – нач. ХХІ в. Рассматривается содержание отдельных методов, которые прошли процесс трансформации и приобрели гуманистические детерминанты.*

*Ключевые слова: гуманистическое воспитание, духовность, педагогические действия, методы воспитания, факторы, классификация, идеи, функции, парадигмальные направления.*

*The author emphasizes the role of education in modern society; draws attention to the methods of humanistic education of children and adolescents; highlights various approaches to classification of education methods in our country in the 20th – the beginning of the 21st century; and examines contents of a range of methods that have come through the process of transformation and acquired humanistic determinants.*

*Key words: humanistic education, spirituality, teaching activities, methods of education, factors, classification, functions, ideas, paradigmatic directions.*

---

**Постановка проблеми.** Багаторічне відчуження людини від національного коріння призвело до кризи суспільної свідомості, що виразилось у зростанні злочинності, пропаганді розбещеності, хибних зразків культури, байдужості до національних інтересів. Причиною цьому послужило ослаблення уваги держави і суспільства до проблем виховання особистості. Більшість науковців визначають сучасний стан освіти як кризовий, у якому матеріальний фактор поступово витісняє, а інколи і знищує духовний. Це потребує якісного оновлення теоретико-практичного змісту, основоположних принципів навчання і виховання, методологічної бази та форм освіти, які базувались би на наукових, філософських засадах. Такий стан зумовлює необхідність гуманізації загальноосвітнього процесу, залучення до виховної діяльності багатьох факторів, у тому числі, переходу від традиційної авторитарної педагогіки до особистісно орієнтованої.

В сучасних життєвих реаліях виховання підростаючого покоління засобами мистецтва займає одне з вагомих місць не тільки в теорії і практиці школи, а й у документах ЮНЕСКО, Ради Європи та інших міжнародних організаціях, які звертають пильну увагу на його потенціал у вирішенні як культурно-освітніх, так і

суто педагогічних завдань. Для нашого дослідження суть мистецтва важлива, в першу чергу, виявленню внутрішнього світу людини, який потребує певних умов та системи організації педагогічного процесу. Отже, джерелом змісту музики завжди був і залишається внутрішній світ людини, духовність, що є одним із важливих положень гуманістичного виховання. Цей процес завжди відбувається з використанням різноманітних методів, які пропонувались вітчизняними педагогами протягом ХХ – поч. ХХІ ст. (Д. М. Зарін, О. М. Карасьов, М. В. Лисенко, О. Л. Маслов, С. І. Миропольський, С. В. Смоленський, О. І. Пузиревський, Я. Ф. Чепіга, Н. Я. Брюсова, Б. Л. Яворський, В. М. Верховинець, М. Д. Леонтович, К. Г. Стеценко, Б. В. Асаф'єв, Л. В. Кулаковський, В. О. Сухомлинський, Г. Г. Ващенко, В. М. Шацька, Н. Л. Гродзенська, Д. Б. Кабалевський, О. О. Апраксина, Л. Г. Коваль, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, О. П. Рудницька, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. М. Отич, О. М. Олексюк, Л. М. Масол, О. В. Лобова, О. П. Хижна та ін.). **Метою** даної статті є зосередження уваги на методах гуманістичного виховання учнів засобами музики, що пропонуються у працях вітчизняних педагогів ХХ – поч. ХХІ ст. та спроба їх класифікації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методи виховання, як педагогічна категорія, мають розвивальний і змінний характер. Не існує універсальних методів на всі виховні ситуації, вони змінюються залежно від позицій учителя і учня та змісту виховання. В сучасних умовах воно спрямовується на проектування духовного зростання особистості, ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, розвитку самостійності й свободи дій вихованця. А. М. Бойко відмічає, що "педагогічна цінність методу визначається не зовнішньою формою виразу, а його внутрішнім впливом, що залежить від ступеня адекватності виховних дій педагога внутрішній позиції вихованця; створення взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості; організації ситуацій позитивних емоційних переживань; самоствердження, захищеності й підтримки, установки на розвиток самоактивності" [1, с. 96]. Методи виховання реалізуються в процесі педагогічно доцільної взаємодії вчителя і учня, співробітництва та співтворчості. Саме за допомогою методів реалізуються педагогічні дії, розкривається зміст виховного процесу на уроці чи в позакласній роботі. Розвиваючи уяву, емоційну чутливість, музичне мислення, вчитель прагне досягти ситуації, за якої спілкування з музичним мистецтвом викликало б в учнів почуття радості, задоволення; сприяло б виявленню активності і самостійності.

Слід наголосити, що відомі педагоги-музиканти пропонували використовувати методи виховної роботи з дітьми не в ізолюваному вигляді, а в різних поєднаннях. Причому, рекомендували при цьому домагатися емоційного переживання через розвиток інтересу та ефекту здивування (Н. Л. Гродзенська, С. І. Миропольський, О. П. Рудницька, Б. М. Теплов, В. М. Шацька та ін.).

У давні часи виховання зводилось до передачі накопиченого досвіду за допомогою наслідування, повторення дій. Система методів виховання почала складатися в етнопедагогіці (розповідь, бесіда, приклад, наставляння, порада, самопереконування тощо). Методи народної педагогіки дістали розвиток у спадщині багатьох вітчизняних педагогів – Г. Г. Ващенка, В. М. Верховинця, П. О. Козицького, М. Д. Леонтовича, М. В. Лисенка, А. С. Макаренка, В. М. Страшкевича (Поточний), С. В. Смоленського, К. Г. Стеценка, В. О. Сухомлинського та ін.

З перетворенням педагогіки на галузь науки домінуючими стали вербальні пояснення, усне і письмове слово, стимулювання самостійності та активності учнів. Пізніше постала необхідність упорядкування та класифікації системи методів навчання і виховання (Ю. К. Бабанський, М. І. Болдирєв, Є. Я. Голант, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, П. Ф. Каптерєв, О. В. Киричук, М. І. Махмутов, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, С. І. Петровський, М. М. Скаткін, М. Д. Ярмаченко та ін.). У різні історичні періоди осмислення учителем ролі педагогічних завдань у розвитку якостей особистості відбувалася еволюція, різне бачення методів педагогічної діяльності. Звідси чимало варіантів їх класифікацій.

У 60-ті роки методи виховання розподілялися на дві групи залежно від їх спрямування, формування свідомості, поведінки особистості, мети, діалектики виховного процесу. В 70-ті роки було запропоновано розподіл методів виховання на три групи: цілеспрямованого формування якостей; стимулювання саморозвитку;



корекції розвитку особистості (М. К. Гончаров, Т. І. Ільїна, Ф. Ф. Корольов, І. С. Мар'єнко, В. О. Онищук та ін.).

80–90-ті роки характеризуються пошуком оптимальних варіантів процесу формування особистості, механізмів усебічного впливу на учнів з позицій діяльнісного підходу, осмислення і мотивації своєї діяльності. Методи виховання поділялися на методи формування позитивного досвіду поведінки, розвитку суспільної свідомості та стимулювання діяльності (Ю. К. Бабанський, О. В. Киричук, І. Т. Огородніков, В. О. Сластьонін, Г. І. Щукіна).

На сьогоднішній день серед методів гуманістичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук інформації, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи, творчості тощо. У процесі відбору та організації методичного інструментарію дослідження ми керувалися як загальнопедагогічними принципами, визначеними та обґрунтованими С. М. Алексюком, І. Д. Бехом, Є. В. Бондаревською, О. С. Газман, І. А. Зязюном, В. Краєвським, Л. М. Лузіною, О. Я. Савченко, В. А. Сластьоніним, С. А. Смірновим, так і специфічними (Є. О. Гаспарович, О. В. Гончарова, І. Кевішас, О. В. Лобова, Л. М. Масол, О. В. Михайличенко, О. М. Олексюк, О. М. Отич, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, Л. М. Сбітнєва, О. П. Хижна та ін.).

Методика виховання засобами музики входить у систему педагогічних наук і підкоряється закономірностям загальної педагогіки. Вона передбачає цілеспрямований і систематичний розвиток музичних здібностей дітей, формування музичної культури, емоційної чутливості, здатності розуміти і глибоко переживати художні образи музичного мистецтва. У виборі тих чи інших методів виховання на музичних заняттях педагога радять враховувати наступні фактори:

- характер музики, що пропонується дітям;
- спрямування методу на розвиток певних рис, якостей дитини;
- вікові особливості учнів;
- вид музичної діяльності учнів та результат якого хоче досягти педагог;
- рівень фахової підготовки вчителя.

Сучасні українські вчені-педагоги виділяють у виховному просторі чотири найбільш яскраво виражені парадигмальні напрями (А. М. Бойко): раціоналістичний, культуроцентричний (культуротворчий), проєктивно-естетичний і середовищний. Враховуючи специфіку нашого дослідження, першу групу методів виховання ми класифікуємо, виходячи із культуроцентричної парадигми. Це методи розвитку ідей гуманістичного виховання, що традиційно склалися в практиці виховання засобами музики, які використовує учитель музики в роботі з учнями молодшого та підліткового віку. До цієї групи ми відносимо методи усвідомлення цінностей художньо-історичного минулого (бесіда, пояснення, аргументації, розповіді, обговорення, демонстрації, музичного узагальнення, дискусії, переконання, інформації). Другу групу склали методи стимулювання практичної діяльності (ціннісно-сміслових порад, ситуацій вільного вибору, орієнтації на перспективу, самопізнання, самовизначення, слухової наочності, проб і помилок ігрової діяльності, переорієнтації зусиль вихованця, емоційної драматургії, контрастних співставлень, моделювання художньо-творчого процесу та ін.). До цієї групи входять методи виховання, які пропонували у своїй творчій спадщині вітчизняні педагоги ХХ – поч. ХХІ ст. Ці методи спрямовані на закріплення свідомості через стимулювання практичної музично-пізнавальної діяльності учнів через взаємодію вчителя і учнів, спрямованої на виховання пізнавального відношення до мистецтва, самовизначення і самосвідомості особистого образу "Я-готовий до пізнання минулого і сучасного". Зосередимось на них більш детально.

Дослідження останнього десятиліття актуалізують соціальний зміст методу гри та її гуманістичну детермінанту. На думку вчених, це пов'язано з моделюванням соціальної реальності за допомогою ігрової діяльності екстраполяції ідей ігрової процесуальності на культурну сферу. Основу гуманістичних стосунків між учителем і учнем становлять ідеї сумісної дії, співпраці, діалогу. Саме вони знаходять найбільш природне втілення в процесі гри, що орієнтована на суб'єкт-суб'єктні стосунки. Розширення функцій учителя в ігровій діяльності вимагає

високого рівня його професійної культури. На думку М. С. Кагана, суть виховання, як процесу формування системи цінностей людини з її специфічним змістом та ієрархічною структурою, полягає в прилученні вихованця до цінностей вихователя, а не в їх вивченні, нав'язуванні інформуванні про них [3]. Перед педагогом стоїть мета – перетворити ціннісні ідеї в цінності особистості. Звідси виходить, що гуманізація ігрового процесу, окрім виховання гуманістичних якостей учня, припускає і розвиток гуманістичних якостей педагога.

Метод ціннісно-сміслових порад сприяє особистісному розвитку дитини, оскільки психологічною формою вираження ціннісного ставлення є переживання (М. С. Каган). Воно завжди пов'язане з потаємним ядром особистості – "голосом совісті" (І. О. Ільїн). Це особливий тип емоційного процесу, який зароджується на рівні повсякденно-практичної свідомості і піднімається на рівень духовного [3]. Метод сприяє формуванню доброзичливості, взаємодопомоги, розуміння, пошани, ввічливості тощо. Учень орієнтуватиметься на цю вимогу тільки тоді, коли вона буде прийнята ним як значуща.

Метод слухової наочності, визначений для чуттєвого ознайомлення учнів з музично-виховними явищами, процесами. В силу звукової природи музичного мистецтва цей метод передбачає звучання самої музики, виконання її дітьми (повністю або окремих її фрагментів), виконання музично-творчих завдань.

Метод ситуацій вільного вибору моделює момент реального життя, в якому випробовується на стійкість система вже сформованих позитивних дій, учинків, ставлень, ідей [4]. За умови природної ситуації вільного вибору, вихователь використовує її з метою надання можливості вихованцям самостійного вибору. Інколи вчителю доводиться самому створювати таку ситуацію, яка викликає в учнів відповідні уявлення, почуття мотиви, дії. Прийняття остаточного рішення викликає емоційне переживання, бо вихованець бере на себе відповідальність за вибір, який може визначати спрямованість діяльності і поведінки учня.

Методи самопізнання є об'єктивною основою самоосвітньої діяльності, в якій важливе значення має розширення ціннісних орієнтацій, досвіду спілкування з музичним мистецтвом. Однак поряд із цим є творчий бік самопізнання, що спрямовує учня на пошуки у себе "прихованих резервів", вираження власної індивідуальності щодо мистецьких явищ [5]. Кожен учень має певне уявлення про власні якості і орієнтований на їх удосконалення. Ці уявлення становлять реальні або ідеальні моделі власного "Я", свого місця у соціальному середовищі, як формування установок на здійснення відповідної музичної діяльності.

Метод переорієнтації зусиль вихованця дає можливість переорієнтувати увагу дитини, з одного предмету діяльності на інший, з однієї ідейної позиції на більш досконалу, через бажану чи можливу діяльність "усунути" небажану. При цьому зберігається бажання діяльності і прагнення до самовираження через самореалізацію [2].

Метод організації ціннісно-сміислової діяльності учнів пов'язаний з актуалізацією системи їх особистісних відносин до дійсності, мистецтва з виявленням особистісних духовних і життєвих цінностей, розвитком емоційних здібностей, інтелекту, збагачення мистецького тезаурусу, соціального та ідеального образу "Я". За свідченням психологів, людині притаманна потреба у певному стилі відношення до інших людей, до життя, до діяльності, до себе (Б. Додонов). Іншою психологічною основою організації ціннісно-сміислової діяльності є потреба у самовизначенні, самовдосконаленні, а головне – в самоідентифікації (А. Маслоу). Таким чином, метод організації ціннісно-сміислової діяльності учнів – це такий спосіб діяльності учителя і учнів, за допомогою якого реалізуються виховні функції навчання, розвивається емоційний інтелект особистості, актуалізуються і задовольняються її емоційні потреби, спрямовані на забезпечення адекватного переживання учнями моральних та естетичних смислів історичних фактів, змісту творів мистецтва, історії їх створення тощо.

Метод організації комунікативної діяльності спрямований на оволодіння способами конструктивного, ефективного і комфортного спілкування учнів з однолітками у процесі музичної діяльності, а також на засвоєння і набуття ними позитивного досвіду. Учні повинні відчути особисті сильні та слабкі сторони в ситуаціях спілкування. Вчитель, із свого боку, використовуючи цей метод,

допомагає вихованцям у подоланні невпевненості чи дискомфорту. В. В. Серіков відмічає, що одиницею особистісно орієнтованої освіти і виховання виступає діалог як специфічна форма обміну духовно-особистісними потенціалами, як спосіб погодженого взаємного розвитку і взаємної діяльності педагога і учнів. З психологічної точки зору, діалог – це момент самоактуалізації, "прориву особистостей" назустріч один одному [6, с.18].

Метод музичного узагальнення спрямований, перш за все, на розвиток усвідомленого відношення учнів до музичного мистецтва, формування художнього мислення. Він допомагає переконатися у своїй здатності пізнати та відчувати музику, самостійно роздумувати про неї усвідомити її моральну та естетичну функцію, а це сприяє вихованню певних людських якостей.

Метод уподібнення характеру звучання музики спрямований на активізацію різноманітних творчих дій, спрямованих на сприймання музичного образу. Це можуть бути такі види уподібнення як словесні, інтонаційні, поліхудожні, моторно-рухові, тактильні, кольорові, темброво-інструментальні та ін. Головне їх завдання – сприяти осягненню музики через інтонацію, а не окремими виразними засобами.

Метод емоційної драматургії активізовує емоційне відношення учнів до музики та сприяє послідовному створенню атмосфери захопленості, інтересу до музичних занять, насиченню емоційного тону уроку. Його основна функція полягає, перш за все, в тому, щоб допомогти учням увібрати в себе досвід емоційно-морального відношення людини до дійсності який закладений в музичному творі.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши ряд запропонованих вітчизняними педагогами методів гуманістичного виховання учнів засобами музики, ми класифікували їх наступним чином: методи усвідомлення художніх цінностей та суспільної поведінки, методи впливу на емоційну та екзистенційну сфери, методи накопичення слухових і художньо-ціннісних вражень, методи виявлення і розвитку творчого потенціалу учнів, методи демонстраційно-образного впливу, рефлексивні методи.

#### Література

1. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне / А. М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 4-те вид., доповнене. – К., 2003. – 615 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.

## НАШІ АВТОРИ

1. **Біденко Лариса Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
2. **Біла Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
3. **Білодід Вікторія Михайлівна**, аспірантка кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
4. **Бронзенко Тетяна Анатоліївна**, аспірантка кафедри методики викладання української мови та літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ВП НУБіТ України "Ніжинський агротехнічний інститут"; учитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
6. **Горбенко Сергій Семенович**, кандидат педагогічних наук, професор, перший заступник проректора-директора Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
7. **Горожанкіна Оксана Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
8. **Горячева Надія Георгіївна**, студентка IV курсу факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
9. **Гребенщикова Ольга Петрівна**, магістрантка кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
10. **Демидова Марина Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
11. **Жевердан Марина Костянтинівна**, студентка V курсу факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.
12. **Зінченко Олена Сергіївна**, аспірантка лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.
13. **Іванов Андрій Юрійович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії педагогічних і соціологічних проблем педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих РАО.
14. **Кабриль Катерина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Котов Володимир Григорович**, асистент кафедри музики і хореографії ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет", художній керівник зразкового ансамблю народного танцю "Родничок" м. Слов'янськ.
16. **Ляшенко Тетяна Валеріївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Мішедченко Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
18. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Новська Олена Рудольфівна**, викладач кафедри музично-інструментальної підготовки, аспірантка кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
20. **Ноговіцина Олеся Валеріївна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики філіалу федерального бюджетного освітнього закладу вищої професійної освіти "Магнітогорський державний технічний університет ім. Г. І. Носова", Росія.
21. **Остапенко Наталія Ігорівна**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
22. **Паньків Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

23. **Пархоменко Анастасія Вікторівна**, магістрантка VI курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

24. **Пархоменко Олександр Миколайович**, викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

25. **Плахотський Олександр Віталійович**, старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет", художній керівник студії "Планета Art м. Словянськ".

26. **Раструба Тетяна Віталіївна**, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Ревенчук Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

28. **Ростовська Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

29. **Сибірякова-Хіловська Маріанна Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

30. **Сливко Світлана Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, концертмейстер кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

31. **Тинова Альона Олегівна**, аспірантка Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України.

32. **Хоменко Алла Борисівна**, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

33. **Чугунова Євгенія Василівна**, аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

34. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

35. **Шумська Людмила Юріївна**, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, заслужений діяч мистецтв України, керівник Молодіжного хору "Світич".

36. **Шумський Микола Олександрович**, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, заслужений артист України.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя  
просимо дотримуватися нових ПРАВИЛ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

### **До рукопису додаються:**

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПИСУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf\_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

**У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні**

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми) \_\_\_\_\_  
автор (співавтор) статті \_\_\_\_\_

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"\_\_\_\_\_" 201\_\_р.

Підпис